وزارة المعارف العمومية

التعليم الثانوى

عيوبه ووسائل إصلاحه

القاهرة
طبع بالمطبعة الأميرية [illegible]
[illegible]٩٣٥

وزارة المعـارف العمومية

التعليم الثانوى

عيوبه ووسائل إصلاحه

القاهـرة
طبع بالمطبعة الأميرية ببولاق
١٩٣٥

وزارة المعـارف العمومية

التعليم الثـانوى

عيوبه ووسائل إصلاحه

نظرة عامة :

يجتاز التعليم الثانوى فى مصر أزمة منـذ عهد بعيد . وقد شعرت بذلك وزارة المعارف كما شعر به كل من يتصلون بهذا النوع من التعليم أو يتأثرون به . ولقد حاولت الوزارة مرة بعد أخرى علاج هذه الأزمة بتعديل نظام الدراسة الثانوية فى صور مختلفة، من حيث عدد السنين الدراسية ، أو عدد مواد التعليم بما فيها اللغات الأجنبية، أو من حيث المناهج، أو مواد الامتحان، أو نسبة النجاح . والعجيب أن الوزارة لم تتجه فى جميع التجارب السابقة إلا إلى الناحية العلمية ، تاركة الناحية التهذيبية، كأنها ليست جزءا هاما من عمل وزارة المعارف ، وعاملا قويا من عوامل التربية الصحيحة .

ومن المسلم به أن أزمة التعليم الثانوى لم تزل قائمة ، فإن صوت الشكوى يتردد عاليا من كليات الجامعـة ، والمدارس العاليـة ، ودور الحكومة ، والهيئات الحرة . فالمعاهد العالية تشكو من ضعف الطلاب الحاصلين على شهادة الدراسة الثانوية ضعفا شاملا، تبدو آثاره فى المعلومات العامة واللغات العربية والأجنبية، فكليتا الحقوق والآداب مثلا تشكوان من ضعف الطلاب فى اللغات ضعفا مخجلا ؛ وكلية العلوم ومدرسة الهندسة تشكوان من ضعفهم فى الرياضة والعلوم ولا سيما الناحية العملية منها ، كما تشكوان ضعفهم

فى اللغـة الإنجليزية . ولعل من أظهر الأدلة على الحاجة إلى الاصـلاح أن كلية الحقوق تشـكو من ضعف الطلاب فى الرياضـة ضعفا يعوقهم عن حسن الانتفاع بدراسـة الاقتصاد السياسى ؛ و إذا لاحظنا أن القدر الذى تتطلبه كلية الحقوق من الرياضـة ليس كبيرا ، وأن طالب القسم الأدبى الذى يتقدم لكلية الحقوق لا ينقطع عن دراسة الرياضة حتى آخر يوم من أيام دراسته الثانوية ، أدركنا المدى الذى هبط إليه التعليم الثانوى .

ذلك إلى أن جميع المعاهد العالية تشكو من أن الطلبة لا تتحقق فيهم الصفات المطلوبة للدراسة العالية من حيث روح التعقل ، وقوة الملاحظة ، والاعتماد على النفس ، وحب البحث ، حتى إنهم يضطرون أساتذتهم إلى إملاء الدروس عليهم إملاء ، مما يعوق سير الدراسة العالية فى صورتها الكاملة .

وتشكو مصالح الحكومة المختلفة ، والشركات الأهلية وسائر الجهـات الحرة ، من عجز خريجى المدارس الثانوية عن حسن القيام بالأعمـال التى تعهد إليهم — والتى ينبغى ألا يعجز عنها طوقهم — فمعظمهم فاقد الشخصية ، متردد ، يهاب تكوين رأى مستقل فضـلا عن إعلانه . وهم لا يكادون يبينون عن أفكارهم كلاما أو كتابة بعبارة موجزة بلغة صحيحة ، عربية كانت أو أجنبية .

موضع العلة :

ومن خطأ الرأى أن يسارع الباحث إلى القطع بأن علاج هذه الحـال لايكون إلا فى المدرسة . فقـد أثبت البحث الدقيق أن المسئول عن هذا الإخفاق ليس التلاميـذ ولا المدرسين وحدهم ؛ ولقد يكون لبعض هؤلاء وأولئك شىء من الأثر فى هذه الحالة ، ولكن العيب الجوهرى لايبدأ بهم ولايقف عندهم .

وأساس العلة ، فى رأينـا ، هو الإدارة التعليمية ، هو فى طريقة الإشراف على المدارس ، هو بعبـارة صريحة فى وزارة المعارف . وقـد

حاولت أمم قبلنا أن تتبين أسباب فساد التعلـيم فوجدت أن مرجع الفساد هو الهيئة المركزية المشرفة على التعليم ، لأنها هى المسئولة عن الخطط الدراسية ، وعن المناهج ، وعن النظام المدرسى ؛ وقد اهتدت تلك الأمم إلى وجوب البدء بالبحث فى النظام المركزى ، والتفتيش المدرسى . وحالة مصر فى هذا الشأن شبيهة بما كانت عليه تلك الأمم قبل إصلاح التعليم فيها : فإن وزارة المعارف قد ركزت فى يدها كل ما يختص بالتعليم ، تركيزا ألغى شخصية المدارس إلغاء ، وأعجز القائمين على أمر التعليم من نظار ومدرسين عن إحداث أى أثر فى تكييف التعلـيم أو توجيه التربية ؛ فاستحالت المـدارس صورة متكررة متشابهة ، وانعدم بذلك الطابع الشخصى الذى ينبغى أن تطبع به كل مدرسة فى حدود بيئتها الخاصة وأساتذتها وناظرها وتلاميذها . وكما غل هذا التركيز يد النظار والمدرسين ، كذلك غل يد الوزارة نفسها عن العناية بالمسائل الفنية عناية كافية مثمرة . وإذا كان زمن الوزارة مشغولا بأصغر الشؤون المدرسية من عقوبات التلاميذ ، ومواظبتهم ، وإعادة قيدهم ، واعتماد جداول الدروس ، لم يبق منه إلا القليل القليل للتفرغ للشؤون الفنية ، ودراسة السياسة العليا للتعليم .

تقلب السياسة التعليمية :

يضاف إلى ما تقدم أن الوزارة لم تتبع فى شأن التعليم الثانوى رأيا واحدا ، بل كانت كثيرة التقلب . ويكفى أن نلاحظ مقدار التغييرات التى طرأت على هذا التعليم منذ إنشائه بمصر : فمواد الدراسة كانت دائما فى مدّ وجزر من حيث عددها ، ومناهجها كانت مرة تطول إلى حد التخصص ، ومرة تقصر إلى حد الاقتضاب ، ولغة التعليم كانت تارة أجنبية ، وأخرى عربية ، وتارة بعضها عربى وبعضها أجنبي ، واللغات الأجنبية التى تدرس فى التعليم الثانوى تناولتها كذلك يد التغيير فى عصور متعددة ، والامتحانات لم تسلم من التقلبات ، فحينا لا يكون للطالب إلا فرصة واحدة ، وحينا تهيأ له الفرص تهيئا ، وآنا

له ملحق، وآنا له دور ثان — كل ذلك بشروط تغيرت عدة مرات كذلك ؛ ومدة الدراسة الثانوية لم تنج كذلك من التعديل، فقد بدأت ثلاث سنوات، ثم صارت أربعا ، ثم أصبحت خمسا ، ثم عادت ثلاثا ، فأربعا ، فخمسا .

وكأنى بطريقة العلاج التى ارتأتها الوزارة ، وهى دوام التغيير والتعديل، أصبحت هى ذاتها سببا من أسباب العلة .

ولم تكن الوزارة فى ذلك كله — إذا استثنينا السنين الأخيرة — تصدر عن رأى فنى ممحص فيما ينبغى أن يكون عليه التعليم الثانوى ، بل كانت تخضع لعوامل خارجة عن سياسة التعليم ، كنقص عدد الوظائف الحكومية أو زيادتها ؛ فإذا قل عدد المتخرجين من المدارس الثانوية عن عدد الوظائف نقصت الوزارة سنى الدراسة لتملأ بالمتخرجين كراسى الدواوين ؛ وإذا ضاقت دور الحكومة بطلاب الوظائف زادت الوزارة عدد السنين الدراسية .

وكذلك كانت الحال فى خطط الدراسة ، تتبع فى معظم الأحيان سياسة التوظف ، كأنما كان الغرض الوحيد من المدارس الثانوية هو إعداد صغار الموظفين. وإذا كان من المسلم أن هذا كان غرضا فى يوم من الأيام، فإن من المسلم كذلك أنه ليس اليوم الغرض المنشود .

وأعجب من ذلك كله أن تجرى الوزارة على سياسة التوسع فى التعليم الثانوى من غير أن تتبين وجوه إصلاحه : فبدلا من دراسة سياسة التعليم الثانوى دراسة هادئة مثمرة ، أنشأت الوزارة عددا كبيرا من المدارس الثانوية ، لتسير على منهج ، وتتبع نظاما ، كانا فى أشد الحاجة إلى الإصلاح . فأصبحت الأمة أمام جيش من الحاصلين على الشهادة الثانوية لا يصلحون — أو لا يكادون يصلحون — لدراسة أو عمل ؛ وأمام عدد من المدارس الثانوية يتهددها بتخريج مثل ذلك الجيش كل عام .

وقد بذلت الأمة فى سبيل هذا التعليم ، وبذل المدرسون ، جهودا شاقة جبارة ، ولكنها مع ذلك لم تثمر ثمرة تتناسب مع هذه الجهود .

الغرض من التعليم الثانوى :

ومما يلاحظ أن الطريقة التى اتبعتها وزارة المعارف فى محاولة الإصلاح تجاوزت فيها الغيرةُ الحكمةَ ، فقد طغى الطموح على فكرة الإصلاح الحقيق، فأدى إلى إغفال الغرض الأصلى من التعليم الثانوى .

ولقد ظلت رغبة الوزارة مدة طويلة متجهة نحو الزيادة فى عدد المواد، وبسط المناهج بسطا يؤدى إلى التخصص المبتسر؛ وهو عيب وقعت فيه أمم أخرى قبلنا ، وقد نجح بعضها فى التخلص منه ، وبعضها لا يزال يرزح تحت أعبائه .

لقد كانت الفكرة القديمة عن التعليم الثانوى أن يمكّن الطالب من تحصيل أوفى قسط ممكن من العلوم ؛ وإذا كان ذلك ميسورا بعض اليسر فى الأزمنة القديمة حينما كانت العلوم فى مهدها، قليلة العدد محدودة السعة، فهو مستحيل الآن ، وقد نضجت العلوم وتفرعت واتسع مداها . ومن ثم أصبح الغرض الأساسى للتعليم الثانوى هو تكوين العقل تكوينا يمكن صاحبه من التفكير السليم الدقيق ، ويجعله قادرا على استخدام مواهبه استخداما مثمرا ، ويربى فيه شخصية قوية تهيئه لاستقلال صائب فى الرأى . وبعبارة أخرى : لم يعد الغرض من التعليم الثانوى استيعاب العلوم ، بل الاستعداد لفهم العلوم ؛ وهو الغرض الذى أجمع عليه علماء التربية المحدثون فى كتبهم، وتقاريرهم ، ومناقشاتهم فى المؤتمرات الدولية للتعليم الثانوى .

وأصح الآراء بهذا الصدد ما أصدره آخر مؤتمر للتعليم الثانوى، وهو المؤتمر السادس عشر المنعقد فى رومة فى أغسطس سنة ١٩٣٤ ، فقد جاء قراره الأول صريحا فى ذلك : " يقرر المؤتمر أن التعليم الذى يكون جل شأنه التزويد بالمعلومات فقط لا يمكن قبوله ؛ لأنه لا يؤدى المعنى الأسمى للثقافة من جهة ، ولأن الإعداد الفنى أو العملى وحده من جهة أخرى لا يفى بالغرض الأساسى للمدرسة وهو تهيئة الشباب للحياة " .

وقد تنبهت فرنسا منذ عهد بعيد إلى ذلك العيب — عيب الدراسة النظرية الطموح التى ترمى إلى استيعاب العلوم — فألف البرلمان الفرنسى فى سنة ١٨٩٩ لجنة تحقيق درست حال التعليم الثانوى فى فرنسا ، وجمعت آراء كبار المربين ووزراء المعارف السابقين ؛ وانتهى بها البحث إلى تخفيف الخطط الدراسية والمناهج تخفيفا كبيرا . وبعد عشرين سنة اتضح لها أن ذلك التخفيف لم يكن كافيا ، وأعيد بحث الخطط والمناهج فى سنة ١٩٢٣ ، ثم أعيد بحثها كذلك فى سنة ١٩٣٠

ونحن — إلى إيماننا بأن الخطط والمناهج المثقلة لاتنتج إلا عكس المقصود ، ومع اعتقادنا الراسخ بأن للطالب طاقة عقلية لايستطيع أن يتعداها مهما لُقن من الدروس ، وبأن للمعلم طاقة تعليمية لا يمكنه أن يتخطاها مهما بذل من جهد — نرى من سداد الرأى أن ننتفع بتجارب غيرنا من الأمم . لذلك رجعنا إلى ما أجرى من تحقيق وبحوث بهذا الصدد فى فرنسا وإنجلترة ، كما رجعنا إلى ما أجرى من هذا القبيل فى إيطاليا سنة ١٩٢٣ ، وفى ألمانيا سنة ١٩٢٥ عندما أرادت كل منهما إصلاح تعليمها الثانوى .

كذلك استشرنا رجال التربية والتعليم فى مصر ، المصريين منهم والأجانب ، من رجال الحكومة ومن خارج هيئة الحكومة ، كرؤساء المعاهد التى تحتوى إلى جانب أقسامها الأصلية أقساما تتبع النظام الحكومى المصرى للتعليم الثانوى ؛ إذ كان هؤلاء أقدر على مقابلة نظامهم الأصلى بنظامنا المصرى .

مواطن الضعف فى التعليم الثانوى :

وقد هدتنا دراستنا لمشكلة التعليم الثانوى إلى أن مواطن الضعف فيه ترجع إلى النواحى الآتية ، وهى نواح إذا عولجت علاجا قويما انحلت هذه المشكلة ، وأفادت الأمة من هذا التعليم بقدر إنفاقها عليه وحرصها على نجاحه :

١ — شحن الخطط والمناهج .

٢ — عدم مراعاة التناسب بين ما يجب تدريسه للثقافة العامة ، وما يجب تدريسه تمهيدا للتخصص .

٣ — نظام الامتحانات .

٤ — ازدحام المدارس بالفصول ، وازدحام الفصول بالطلاب .

٥ — النظام المتبع فى تعليم اللغات .

٦ — سوء نظام التفتيش الفنى .

٧ — إهمال شأن المعلمين .

٨ — إهمال الناحية التهذيبية فى التعليم الثانوى ، وتركيز كل إصلاح فى الدائرة العلمية .

شحن الخطط والمناهج

إن نظرة فى العلوم التى تدرس لطالب المدرسة الثانوية ، وفى مناهجها وتشعبها ، تقنع الباحث بأن كاهل الطالب الثانوى مثقل بالعلوم المفروضة عليه . وحسبنا فى التدليل على ذلك أن طالب السنة الثالثة يمتحن فى "القسم الأول من الشهادة الثانوية" فى ثلاث عشرة مادة ؛ ويمتحن فى معظم هذه المواد فى مقررات السنوات الثلاث : الأولى والثانية والثالثة ؛ وهو تكليف ليس له مثيل فى أى قطر من أقطار العالم .

وقد أدى تكديس المعلومات على هذا الوجه إلى عدة عيوب. فقد اضطر المعلمون إلى إغفال الطرق القويمة فى التدريس ، اكتفاء بالتلقين من جانبهم ، والاستظهار من جانب الطلاب ، حتى لقد لجأ الطلاب — أو ألجئوا — إلى الاستظهار فى الرياضة ، وهى آخر المواد خضوعا لهذا الضرب من الدراسة ، مما رددت الشكوى منه مدرسة الهندسة .

كذلك أضعفت كثرة المواد ، واتساع المناهج ، الناحية العملية سواء فى الدراسة أو فى الامتحانات ؛ حتى إن بعض المدارس الأهلية كانت لا تعنى بالمعامل

فى الطبيعة والكيمياء ، ومع ذلك لم تكن نسبة النجاح فيها تتأثر بفقدان هذا العامل الدراسى الهام . وقد حالت هذه الدراسة السطحية دون تثقيف العقول بالمعلومات ، وأصبح أنجح التلاميذ أكثرهم حفظا للكتب والمذكرات ؛ فخمدت فيهم الحركة الفكرية ، وعجزوا عن التعقل ، والنقد ، وصدق الحكم ، واستقلال الفكر . وأضحى اهتمام المدرس كميا لا نوعيا : فجل همه ألا يدركه العام الدراسى إلا وهو متم للقرر الطويل ، فإن أتمه قبل ذلك بشهر أو أكثر من شهر كان أفضل .

وهذا الاتجاه قد عاق توضيح المعلومات توضيحا ينير عقول التلاميذ ، ويوقظ نشاطهم الذاتى إلى موضوعات الدراسة ، ويجعلهم قادرين على تفسير ظواهر الحياة التى تحيط بهم فى ضوء ما درسوه . فأصبحت المعلومات مبتورة ، غامضة ، لا تكاد تعدو التعريفات والتقاسيم ، والصيغ الاصطلاحية ، أو تواريخ الحوادث ، أو أمثلة الكتب التى لم يقصد منها الوقوف عندها فى العلم ، بل قصد منها مجرد التمثيل للنظريات العلمية . واستحال الطالب ببغاء مثقفة يلوك بلسانه عبارات اصطلاحية ، غامضا معناها ، سريعا زوالها .

ولقد أصدر علم النفس حكمه من قبل على معلومات تقحم على العقل بهذه الطرق ، ثم جاءت النتائج العملية المشاهدة مؤيدة له : ذلك أن مصير مثل هذه المعلومات هو النسيان السريع ، ولكنه ليس النسيان الطبيعى الذى يتخلى فيه العقل عن بعض معلوماته لأنها أدت اليه الغرض من اتصالها به وهو التثقيف ، والصقل ، والإعداد للحياة ، بل هو نسيان لا يخلف فى الرأس إلا الفراغ . وبذلك يضيع كل مجهود سبق بذله فى سبيل تعليم هذه المواد أو تعلمها .

وقد أجمع أعضاء اللجان المختلفة التى ألفت لإصلاح التعليم الثانوى ، على أن تخفيف المقررات الدراسية يصل بالطلاب إلى مستوى علمى أعلى من

المستوى الحالى ؛ مستدلين على ذلك بأن الإسراف فى تلقين المواد يحولها إلى معلومات سطحية تثقل الذاكرة وترهقها ، وتعطل فى التلاميذ قوة الحكم والتصور . ومع أن هذا كان رأى اللجان المتعاقبة ، بقيت المواد الدراسية كما هى ، دون أن يلحقها تغيير يعتد به ، سواء فى عددها أو فى تشعب مناهجها . ذلك أن واضعى المناهج كانوا عادة يتحمسون لموادهم فيخيل لكل فريق أن مادته هى أهم مادة فى المنهج ، وما يزال بها يستكمل موضوعاتها حتى يكاد يصل بمنهجها إلى حد التخصص . فمنهج الأخلاق للسنة الثالثة — وله خمسون دقيقة فى الأسبوع — كان إلى سنة ١٩٣٠ مشتملا على موضوعات تدرس فى أقسام التخصص لكبار الطلاب فى زمن لا يقل عن ست ساعات فى الأسبوع ؛ وحينما خفف هذا المنهج أخيرا ، حذفت منه بعض الموضوعات وأضيفت إليه موضوعات التربية الوطنية ، وبقى لكل ذلك حصة واحدة فى الأسبوع ؛ فحلت المشكلة بمشكلة أخرى ؛ ومثل ذلك يقال فى المواد الأخرى . والنتيجة الطبيعية لمثل هذه المناهج المثقلة ، أنها إما أن تدرس دراسة سطحية لا تفيد البتة ، وإما أن يختصر المعلمون موضوعاتها ، ويكتفوا بدراسة مفيدة لبعض نقطها ، وهو ما لم يفعلوا ، وما لا يستطيعون أن يفعلوا . وما أحق واضعى المناهج بأن يستمعوا إلى نصيحة ذلك المربى الفرنسى الحكيم الذى قال مرة ، مخاطبا لجان وضع المناهج فى فرنسا : "احموا الطلاب من أنفسكم " !

تخفيف المناهج :

وحينما شعرت الوزارة بفداحة المناهج شرعت تفكر فى تخفيفها . وكان لها فى ذلك طريقتان أو محاولتان : إحداهما تقليل عدد المواد ، والأخرى اختصار المناهج . فكثير ممن حاولوا التخفيف — ومنهم من استقدموا من الخبراء — كانوا يقترحون حذف بعض المواد التى نراها نحن ضرورية فى منهج التعليم الثانوى ، والتى لا يخلو منها التعليم الثانوى فى معظم البلاد

الأوربية ؛ وهم يحتجون لحـذف تلك المواد بحجج تقبل المناقشة . فلقد عللوا حذف التربية الوطنية بأنها مطروقة فى الجرائد ، أو بأنها يمكن ضمها للتاريخ ؛ و بنوا اقتراحهم حذف علم الأخلاق على أنه مرتبط باللغة والدين. ولا شك أن الأخلاق والتربية الوطنية من العلوم التى ينبغى أن يتثقف بها طالب المدرسة الثانوية ،لمـا لها من الأثر الحميد فى التربية الخلقية والاجتماعية ؛ ولا يجوز أن تتخلى الوزارة عن تعليم علم من العلوم لتكل أمره إلى الجرائد ، مهما تكن منزلة الصحافة فى الأمة ؛ وفى ضم مثل هذين العلمين إلى مواد أخرى إضعاف لشأنهما ، وتنزيل لها فى منزلة التابع من غير ضرورة قاضية .

كذلك رأينا بعض اللجان تقترح حذف التاريخ الطبيعى والكيمياء من خطة "القسم الأول"، و بعضها اقترح حذف علم الحيوان ، والنبات ، والمنطق ، وعلم النفس . ويبدو لنا أن اقتراح حذف هذه المواد يرجع إلى أحد سببين : إما إلى التعصب لبعض المواد بإهمال بعض آخر ، و إما إلى الحيرة فى اختيار مادة أو أكثر تحذف من بين كثير من المواد .

وفى آخر محاولة لتخفيف المناهج لم تتعرض الوزارة لعدد المواد ، بحجة أن ذلك كان يقتضى تعديلا فى قانون التعليم الثانوى . لذلك لجأت الوزارة إلى تخفيف مناهج المواد الدراسية بحذف بعض الموضوعات ، و بتقليل حصص بعض المـواد و إضافتها إلى حصص اللغات . وقـد أدى ذلك إلى خطأين فنيين : أحدهما أن التخفيف بحذف بعض الموضوعات لم يراع فيه الانسجام، والاتصال المنطقى بين بعض نقط المناهج و بعض ، فأصبح المنهج المعيب بالتكديس، أكثر عيبا بالمسخ، والاقتضاب، والتفكك. وثانيهما أن زيادة حصص اللغات ، بالنقص من حصص المواد الأخرى ، أحدث اختلالا كبيرا فى التوازن الذى ينبغى أن يكون بين الزمن المخصص لدراسة اللغات ؛ والزمن المخصص للمواد الأخرى ؛ مع أن نصيب اللغات بالنسبة لبقية الدروس كان قبل هذه الزيادة أكبر منه فى أية أمة أخرى .

علاج التكديس :

ونحن نرى أن إصلاح المناهج لا يبدأ من المناهج ، وإنما يبدأ من خطة الدراسة ، إذ الواقع أن التكديس وما أنتجه من ضعف التلاميذ فى مختلف المواد إنما نشأ من عدم التوازن بين مدة الدراسة المخصصة للثقافة العامة ، والمدة المخصصة لما يسمى مرحلة التخصص فى التعليم الثانوى . فإذا نحن أوجدنا توازنا بين هاتين المرحلتين حُلت مشكلة التكديس حلا طبيعيا . وهو ما سيظهر جليا بعد معالجة النقطة الآتية :

اختلال التوازن بين مواد الثقافة العامة ومواد التخصص فى التعليم الثانوى

لقد نشأ عن عدم تحديد الغرض الأساسى للتعليم الثانوى عدة عيوب ، منها الخلط بين مرحلة التثقيف العام ، ومرحلة التمهيد للتخصص ؛ ونشأ عن هذه النتيجة نفسها نتيجة أخرى ذات أثرين سيئين : أحدهما ازدحام خطة "القسم الأول" من التعليم الثانوى بمواد ومناهج لا تتسع لها سنوه الثلاث ، وثانيهما خلط مواد الثقافة العامة بمواد التخصص فى "القسم الثانى" ، مما كاد يلغى الفائدتين جميعا ، فائدة التثقيف العام ، وفائدة التمهيد للتخصص .

فإذا راعينا أن الغرض الأساسى للتعليم الثانوى — كما اتفق عليه المربون ، وأقرته المؤتمرات الدولية للتعليم الثانوى — هو تثقيف الطالب ثقافة عامة تعده لقبول التخصص فيما بعد ، ألفينا أن ثلاث السنوات التى خصصت فى "القسم الأول" لهذا الغرض لا تفى به ؛ بدليل الشكوى الحق التى تتردد من ازدحام خطة هذه المرحلة بالمواد من حيث كثرة عددها وبسطة مناهجها ، وبدليل أن السنتين اللتين خصصتا "للقسم الثانى" لم تسلما للتخصص — كما قصد — بل أغارت عليهما مواد الثقافة العامة التى لم تتم فى مرحلة "القسم الأول" ؛ فنحن نرى خطة القسم الأدبى قد جمعت إلى المواد الأدبية ،

الرياضة ، والطبيعة ، والكيمياء ، والرسم . وهذا يدل على أن الوزارة كانت تشعر عند وضع هذا النظام بأن ثلاثة أعوام ليست مدة كافية لتحصيل الطالب القدر الضرورى من الثقافة العامة ، قبل انتقاله إلى مرحلة التخصص. ولقد فوت ذلك الغرضَ من هذه المرحلة ، لأن العلوم العامة زاحمت علوم التخصص ، حتى اقترح بعض اللجان — فرارا من كثرة المواد فى القسمين العلمى والأدبى — تقسيم من كل هذين القسمين إلى فرعين : فالقسم العلمى ينبغى فى رأيها أن ينشعب إلى شعبتين : شـعبة للرياضة ، وشعبة للعلوم ؛ والقسم الأدبى ينبغى أن ينشعب كذلك شعبتين : شعبة للدراسات التاريخية والفلسفية ، وشعبة للدراسات اللغوية . وهو اقتراح يزيد الحالة سوءا ، لأننـا ، ونحن مؤمنون بأن التخصص فى حدود قسمين اثنين قد جاء مبكرا فى النظام الحالى ، لا يمكن أن نسـلم بأن مجرد التخصص فى حدود أربعة أقسام من شأنه أن يتلافى هذا العيب .

وأغرب مـن هذا الاقتراح ، ما اقترحه الخبير "مان" — فى سبيل تخفيف الخطة وتقليل عدد المواد — من البدء بالتخصص فى السنة الأولى الثانوية . وهو رأى لا نقره عليـه مطلقا ، لأن من القضايا المسلمة الآن أن التخصص المبكر معيب ، ومضيق لأفق الطالب العلمى ، ومؤد إلى نتائج خاطئة فى كثير من الأحوال ؛ إذ أن الميل الحقيقى للتلميذ لا يظهر عادة فى مثل تلك السنّ المبكرة . ذلك إلى أن التخصص ليس فى الحقيقة غرضـا من أغراض التعليم الثانوى ، وإن هو إلا استثناء لمفهومه ، فيجب قصره على أقصر مدة ممكنة فى مرحلة التعليم الثانوى .

وقد وقع فى خطأ التخصص المبكر بعض الأمم ، ولكنها اقتنعت بسوء نتائجه فألغته . فقـد جربت فرنسا — مدفوعة بالرغبـة فى تقليل المواد — نظام التبكير فى التخصص فى مرحلة التعليم الثانوى فى سـنة ١٩٠٢ وظلت تتبع هذا النظام عشرين سـنة ، ثم أقنعتها نتائجه السيئة بالعدول عنـه ؛

ومنذ سنة ١٩٢٣ قصرت فرنسا مرحلة التخصص فى التعليم الثانوى على السنة الأخيرة منه ، وكذلك فعلت إيطاليا سنة ١٩٢٣ ، وألمانيا سنة ١٩٢٥ ؛ وقصر مرحلة التخصص ، أو مرحلة التوجيه — كما ينبغى أن تسمى — هو النظام المتبع فى معظم المدارس الإنجليزية ، ومعظم المدارس الأجنبية فى مصر.

فإذا نحن زدنا مرحلة التثقيف العام إلى أربع سنوات ، وجعلنا لمرحلة التوجيه سنة بعد ذلك ، حققنا كل الأغراض الفنية التى نطلبها من التعليم الثانوى ، وتفادينا كثيرا من العيوب التى كانت نتائج طبيعية لخلط المرحلتين. وأخص تلك المزايا : عدم إرهاق الطالب فى أثناء المرحلة الأولى ، وتفرغه للتخصص فى المرحلة الثانية ، وهى المرحلة التى يجب أن تؤخر جهد الاستطاعة حتى يكون الطالب أسرع فى قبول التخصص الحق ، وحتى يكون التخصص أخصب ، لأن البذور تصادف إذ ذاك أرضا حسن تعهدها .

ولقد اقترحت بعض اللجان إنقاص التعليم الثانوى إلى ثلاث سنوات ، وجعل المدة الإعدادية فى الجامعة والمدارس العالية سنتين . وهو اقتراح خاطئ فى شقيه ، لأنه يقصر مرحلة الثقافة العامة على مدة أقل من المدة الكافية ، ويطيل مدة التخصص ويبكر بها ، وينقل نصف التعليم الثانوى تقريبا إلى الجامعة والمدارس العالية ؛ وهو عبء على التعليم العالى يجب ألا يتحمله ، وإنما يجب أن يكون فى المدارس الثانوية . على أن التسليم بهذا الاقتراح معناه التسليم بالعجز عن إصلاح التعليم الثانوى ، مع أن هذا الإصلاح ممكن بما اقترحناه من زيادة مرحلة التعليم العام إلى أربع سنوات ، ونقص مرحلة التوجيه الى سنة واحدة ؛ وبذلك يمكن إبقاء جميع مواد الثقافة العامة وتوزيعها على السنوات الأربع من غير إرهاق ، كما يمكن أن تسير السنة الإعدادية على نظام مجموعات المواد التى تختارها الكليات والمدارس العالية .

وسيكون من نتائج هذا النظام أن يصبح عدد المواد التى يدرسها طلاب الثقافة العامة فى كل عام ثمانى مواد فى المتوسط ، وهو أكبر عدد ينبغى أن

يكلف دراسته ، والامتحان فيه ، طالب المدرسة الثانوية . وكذلك سيكون من نتائجه أن تنتهى دراسة بعض المواد فى نهاية السنتين الأوليين ، أو فى نهاية السنة الثالثة . وإذا أخذنا مع هـذا التخفيف بالمبدأ المسلم فى جميع البلاد الأخرى ، وهو مبدأ عدم امتحان الطالب فيما سبق امتحانه فيه من مقررات ، ضمنا سلامة التعليم الثانوى من عيوب الإرهاق ، والاستظهار ، وتعطيل ملكات الطلاب . والحق أننا لا نرى معنى لتعليق جميع المواد حتى يمتحن الطالب فيها كلهـا دفعة واحدة . وسيكون ذلك الاعتدال فى توزيع المواد منطبقا على سـنة التوجيه كذلك ؛ لأن قصر مدة التخصص على سنة واحدة ، والأخذ بنظام مجموعات المواد يقتضيان قلة العلوم التى تدرس ، لكى يحصّل الطالب منها قدرا نافعا .

وقد استطلعنا رأى الكليات والمدارس العالية فى المجموعات التى ترى كل منها وجوب العناية بهـا فى مرحلة التوجيه ؛ وستكون النتيجة أن المواد لن تجاوز فى معظم الأحوال ستا ، منها ثلاث لغات ، إحداها العربية . وهذا هو عدد المواد التى يمنح الطالب بالنجاح فيه شهادة الدراسة الثانوية فى البلاد الأوربية ، بصفة عامة .

ولمـا كان مقر جميع الكليات والمدارس العالية بالقاهرة ، فمن رأيى أن تكون السنة الإعدادية للدراسات العالية فى القاهرة كذلك ، ليكون الإعداد على قرب من المعاهد العالية كى تتوثق الصلة بين المشرفين على مرحلة التوجيه والمعاهد العالية ؛ ويهيأ الطلاب للجو الذى سيعيشون فيـه عند انتقالهم إلى مرحلة التعليم العـالى ؛ وليكون المدرسون أنفسهم على اتصال علمى بالتعليم العالى ، على الأساس الذى سنتكلم عنه فى إعداد المعلمين ؛ وليكون وجود الطلاب فى القاهرة فى مرحلة إعدادهم سبيلا لحضورهم المحاضرات العامة التى تلقى فى الجامعة ، أو تحت إشرافها ، أو إشراف وزارة المعارف . ذلك إلى أن امتحانهم فى آخر العام سيكون فى المعاهد العالية التى هى جميعهـا فى القاهرة .

يضاف إلى ما تقـدم أن وجود جميع هؤلاء الطلاب فى القاهرة يفسح أمامهم مجال الاختيار فى مجموعات العـلوم التى يدرسونها ، من غير تكليف الوزارة نفقات غير ضرورية ؛ إذ لو كانت هذه الدراسـة فى بلاد متعددة لحدث أن يختار عدد قليل من الطلبـة — قد يكون ثلاثة أو أربعة أو أقل من ذلك — مجموعة من المواد لا يشاركهم فيها غيرهم فى الجهة التى هم فيها ؛ وعنـدئذ تكون الوزارة بين أمرين : إما أن ترفض اختيـارهم وتحملهم على اختيار مجموعة أخرى ، وهذا مفض إلى نقيض ما ترمى إليه الوزارة من إنشاء هـذا النظام ؛ وإما أن تعدّ لهم المعلمين اللازمين لمجموعتهم ، وهـذا يجر نفقات لا داعى لها — خصوصا إذا تكرر هذا فى عدة بلاد . فوجودهم جميعا فى القاهرة يحقق الغرض المطلوب بأقل نفقة ممكنة .

وسيقبل فى هذه السنة الإعدادية كل طالب حاصل على شهادة الدراسة الثانوية ، سواء أ كان نجاحه فى نفس العام أم فى عام سابق له ، ما دامت شروط الالتحاق بكليات الجامعة والمدارس العالية متحققة فيـه ؛ وستتاح للطالب فرصة الإعادة فى السنة الإعدادية إذا رفض قبوله فى المدرسة العالية التى يتقدم لها .

بقى أن نقول إن هذا النظام المقترح لم يجرب من قبـل فى مصر ؛ ولكن كثيرا من المعاهد الأجنبية فى هذه البلاد تتبعه ، وقد نجح فيها نجاحا عظيما ؛ كما أن لجنة تنقيح التعليم التجارى قد أشارت إليه ؛ ويسرنى كذلك أن أشير إلى أن مجلس الجامعة قد اقترح نظاما لا يخرج فى جملته عما وصلنا إليـه من النتـائج .

وإذا كانت مرحلة التعليم الثانوى تزيد على خمس سنوات فى بعض البلاد الأخرى كسويسرة وإيطاليا وفرنسا ، فإن بعض البلاد التى لا مطعن فيهـا على التعليم تجعل التعليم الثانوى خمس سنوات مثلنا . وقد أقر هذه المدة كل من الخبيرين "مان" و "كلاپاريد" . ذلك إلى أنه يجب ألا ننسى أن

معظم المعاهد العاليـة عندنا تزيد فيهـا مدة الدراسة على نظائرها فى أوربا . فإذا فات الطالب قدر من التوسع فى التخصص ، فى أثناء التعليم الثانوى ، فإنه يعوّضـه فى مرحلة التعليم العـالى ، وهى أصلح المراحل للتوسـع فى التخصص ؛ كما أن مرحلة التعليم الثـانوى هى أصلح المراحل للثقافة العامة التى يحققها نظامنا المقترح .

الامتحانات

إن من أظهر عيوب التعليم الثانوى الامتحانات . فقـد ترتب على فداحة المناهج الإرهاق فى الامتحان ، وهو إرهاق مزدوج يثقـل كاهل الطلاب بعدد باهظ من المواد ، ويكلفهم تأدية الامتحان فى المقررات الدراسـية التى سبقت دراستها فى أعوام ماضية . وهو نظام — كما سبق أن قلنا — ليس له مثيل فى أى قطر من الأقطار. ويكفى أن نتصور أن الطالب يمتحن فى "القسم الأول" فى ثلاث عشرة مادة ، وأنه يمتحن فى معظم هذه المواد فى مقرر السنوات الثلاث .

وقد أفضى هذا النظام المرهق إلى إفساد التعليم نفسه ، فإن تشتت ذهن الطالب بين كثرة المـواد من جهة ، ومراجعة المناهج المـاضية من جهة أخرى ، لم يترك له وقتا ولا انتباها للدراسة المثمرة . وقد حاولت الوزارة أن تعالج هذه الحالة فلم تزد على أن اعترفت بهذا التشتت والتبلبل من جانب التلميذ ، ووضعت له منشورا يمنحه صفة الأمر القانونى المشروع . فقد طلبت إلى نظار المدارس والمدرسين أن يخصصوا من الحصص الدراسـية فترات خاصة لمراجعة المقررات السابقة ، بحيث تتوالى هـذه الفترات على مدى العام الدراسى . ومعنى هـذا تقطيع أوصال الدراسة ، وتوزيع انتباه الطلاب ، والحيلولة بينهم وبين تمثيل العلوم تمثيلا عقليا نافعا .

وقد أجمع الفنيون الذين استشرتهم ، والخبراء ، وعلماء التربية فى أوربا وأمريكا ، على أن مثل هذا النظام مفض بذاته إلى طريقـة الحفظ

والاستظهار . والواقع أنه مهما يقلل عدد المــواد ، وتخفف المناهج ، لا ينج الطالب من عيب الاستظهار الآلى متى اقتضينا منــه الامتحان فى مقررات سابقة . ولذلك أصبحت المدارس فى مصر تعد الطلبة لاجتياز الامتحانات ، لا للتثقيف ولا للحياة . ونشأ عن ذلك أن صار التعليم أشــبه بقوالب يصب فيها الطلاب صبا ؛ وما دامت الامتحانات — وهى الغرض الأسمى — واحدة ، لم يكن بد من توحيد كل ما يوصل إليها ، من طرق تدريس ، وكتب مدرسية ، ونظم تعليمية . ومن ثم جاءت إجابات الطلبة فى الامتحانات متشابهة المعنى واللفظ ، كأنما هى صادرة عن طالب واحد؛ لفقدان الأثر الشخصى لكل طالب فى إجابته . ولو أننا وجهنا إلى طالب سؤالا واحدا بعبارتين مختلفتين ، لم يتعود سماعهما فى صيغ الأســئلة التى أصبحت زادا علميا يتزود به ، لظنهما سؤالين مختلفين ، ولدل ارتبا كه على أنه لم يتعوّد التفكير الذى يصــل به إلى لب الموضوع ، بل يكتفى بالألفاظ المحفوظة .

أسئلة الامتحانات :

وقد شعر الممتحنون بهذا النقص ، ولكنهم جاروه بدل أن يعالجوه ؛ فغلب على أسئلتهم مخاطبة الذاكرة ، واختبار مقدار ما حفظ التــلاميذ ، متجاوزين عما ينبغى أن تستلزمه الأسئلة من التفكير . فجاءت أسئلتهم لا هى عملية كأســئلة المدارس الإنجليزية ، ولا هى عقلية كأسئلة المــدارس الفرنسية . وجروا فى تقدير الدرجات على مقاييس آلية ، وأصبح كثير من ضعاف الطلبة ينجح لأن طريقة توزيع الدرجات على أجزاء الأسئلة ، بالصورة المتبعة ، أتاحت فرصة لكل رمية من غير رام أن تنال جزءا من الدرجة ، فإذا تجمع ذلك بعضه إلى بعض أنجح من لا يستحق النجاح .

ومن مظاهر هذا العيب اهتمام المدرسين والطلاب بمجموعات الأسئلة ، والعناية بالإجابة عن أسئلة الامتحانات السابقة ، وتزويد الطلاب بنمــاذج

للإجابة ينسجون على منوالها، مما أفقدهم شخصيتهم فى معالجة المسائل العلمية، وجعل نظرهم إلى موضوعات الأسئلة محصورا فى دائرة كل سؤال ، كأنه منقطع الصلة بالموضوع العلمى الأصلى الذى ليس السؤال إلا ناحية من نواحيه . فعاد التلاميذ لا يعلمون صورة كاملة واضحة عن المادة التى يدرسونها ، بل يعرفون — أو بعبارة أدق يحفظون — تعبيرات تقال إجابة عن أسئلة خاصة . وزاد ذلك سوءا ذيوع خلاصات الكتب التى يؤلفها المدرسون وغيرهم ، مما نزل بالعلوم إلى صورة رمزية .

حمى النتائج :

وقد أصبحت المدارس تتسابق فى النتائج ، بدل أن تتنافس فى التعليم ؛ وشجعت وزارة المعارف هذا السباق بأن أصبحت تبنى ترقية المدرسين والنظار وتنقلاتهم، وعقوباتهم على النتائج ، مع أن النتائج ليست إلا مقياسا واحدا من بين عدة مقاييس يقاس بها عمل المدرسة . ومن خطإ الرأى أن يطالب جميع المدرسين بنسبة واحدة فى نجاح تلاميذهم ، بغض النظر عما قد يكتنف هؤلاء التلاميذ من أحوال توجب التفرقة بينهم فى طرق التدريس ، ومقدار المنهج ، وترقب النجاح . وفى بعض البلاد التى أدركت هذه الحقائق قد يعطى أمهر المدرسين أضعف الفرق الدراسية ، من غير أن يحاسب على النتيجة حسابا إحصائيا .

ومن المسلم به أن مرض الامتحانات عام فى جميع البلاد، ولكن من المسلم به كذلك أنه فى مصر أعضل منه فى غيرها ؛ لأنها منفردة بعيوب خاصة بنظام تعليمها وأساليب امتحانها . ولذلك نرى أن نوجه الامتحانات وجهة أخرى غير وجهتها الحالية ، لكى يفهم المدرس ، والطالب ، وأولياء أمور التلاميذ ، ورجال التعليم فى الوزارة ، أن الامتحان ليس المقصود الأول من التربية ، وأن اجتيازه ليس أعظم امتياز يحصل عليه

الطالب فى حياته المدرسية ، وأن الطالب الذى لم يتعلم تعلما حقيقيا لافضل له على غيره لمجرد نجاحه فى امتحان من الامتحانات .

ومن حسن التوفيق أن ما تعتزمه الحكومة ، من حيث طريقة اختيار الموظفين بامتحانات المسابقة ، سيساعد فى إصلاح التعليم من هذه الناحية مساعدة عظيمة ؛ إذ أن الشهادات لن تعد عندئذ جوازا للوظائف ، ولا وثيقة بيد حامليها يتقاضون بها الحكومة وظائف ، يعدون أنفسهم — لمجرد حيازتهم لتلك الشهادات — دائنين لها بها . وسيغير هذا النظام الروح المعنوية فى الطلاب ، فبدلا من الاعتقاد السائد فى المدارس بأن يوم الامتحان هو يوم الفصل فى مستقبل الطالب ، فيقصر طموحه وجهده عليه — يتنبه الطلاب إلى أن وراء ذلك التاريخ مطمحا أبعد ، وأفقا أوسع للجد والعمل والتفوق . فلا ينبذون العلوم ، ولا يستسلمون إلى أحلام الجهلاء والكسالى .

امتحان واحد للمرحلة الثانوية :

وما دمنا قد اعتزمنا جعل مرحلة الثقافة العامة أربع سنوات ، أصبح امتحان الطلبة فى نهاية السنة الثالثة امتحانا عاما (ما يسمى بالقسم الأول) عديم الفائدة . والواقع أنه قد اقترح إلغاء امتحان " القسم الأول " منذ زمن طويل ، وقد ألغى فعلا فى وقت من الأوقات ثم أعيد ثانية ، ثم اقترحت إلغاءه مرة أخرى لجنة إصلاح التعليم الثانوى المؤلفة سنة ١٩٣٠ . على أن النظام الذى نقترحه يجعل بطبيعته امتحان مرحلة الثقافة العامة بعد أربع سنوات . أما سنة التوجيه — وهى إعداد للمدارس العالية والكليات — فيجب أن يكون امتحانها فى نفس تلك المدارس والكليات ، كما هى الحال فى كثير من المدارس والجامعات الأجنبية ؛ لأن الوزارة تنوى ألا تسمح بالتحاق طالب فى هذه السنة الإعدادية إلا إذا كان مقصده دخول إحدى

الكليات أو المدارس العالية ؛ إذ لا معنى لدراسة تمهد للتخصص ، لطالب لن يتخصص فى أحد هذه المعاهد . من أجل ذلك نرى أن تقوم المعاهد العالية نفسها بامتحان طلبة السـنة الإعدادية ، كل كلية أو مدرسة تمتحن طالبي الالتحاق بها ؛ لأن الوزارة لا ترى أن من عملها إقامة امتحان للدخول فى المعاهد العاليـة ، وإن كانت ترى من عملها أن تعدّ الطلاب للدخول فى تلك المعاهد ؛ ولا مانع من أن تستعين الجامعة والمدارس العالية بمدرسى الوزارة فى امتحان القبول .

هذا هو النظام المتبع فى كثير من بلاد أوربا : تعدّ وزارة المعارف طلبة التعليم الثانوى للالتحاق بالمعاهد العالية ، ولكن امتحانهم للقبول فيهـا تقوم به المعاهد نفسها . غير أن هذا النظام معكوس الآن فى مصر : فوزارة المعارف تمتحن طلاب المدارس الثانوية فتجيز لهم حق الدخول فى المدارس العالية، ثم تأخذهم هذه المدارس لتعدهم للدراسة فيها . والسبب فى هـذا القلب أن شهادة الدراسة الثانوية وجدت فى مصر قبل أن توجد الجامعة .

ويلزم ممـا تقدم أن لا تعقد وزارة المعارف إلا امتحانا عاما واحدا فى مرحلة التعليم الثانوى ، وفى هذا تخفيف ضرورى ونافع للطلبة ، واقتصاد فى زمن الوزارة وجهدها لتتفرغ إلى أمور أهم من الامتحانات التى تشغل الفنيين من رجالها من ديسمبر إلى أكتوبر — أى ما يكاد يستغرق العام بأجمعه — فى تحضير الأسئلة وطبعها ، وتوزيعها على اللجان ، وفى أعمال المراقبة العامة، وملاحظة سير الامتحان التحريرى، والامتحانات الشفوية ، وتقدير الدرجات ، والمراجعة ، ورصد الدرجات ، وإعداد كشوف الناجحين والراسبين ، وبيان من لهم حق الدخول فى الدور الثانى ، والمواد التى يمتحنون فيها .

مواد الامتحان :

أما فيما يتعلق بمواد الامتحان — سواء فى ذلك امتحانات النقل والامتحانات العامة — فقد رأينا قصرها على المواد التى تدرس فى السنة الدراسية التى يعقد فى نهايتها الامتحان ، ليخف العبء عن الطلاب فيتقنوا ما يتعلمون، ولنحارب عادة الاستظهار ، ولنصلح طرق التدريس بتمكين المدرس من بسط دروسه وشرحها بدلا من اشتغاله بمراجعة المقررات السابقة . ولن نستثنى إلا مواد قليلة يمتحن فيها الطالب — إلى جانب ما درسه فى عامه الدراسى — فى أجزاء من مقررات سابقة وثيقة الاتصال بالمقرر ، ولا يمكن أن يستغنى عنها فى فهمه أو فى الاختبار فيه . والواقع أنه سواء اشترط فى هذه المواد القليلة قصر الامتحان على مقرر سنة واحدة أم لم يشترط فالنتيجة واحدة : وهى أنه لا بد للطالب أن يكون على علم بما سبق أن درسه منها كالرياضة واللغات .

ولا يمكن أن يعترض على هذا النظام إلا بما وقف دائما حجر عثرة فى سبيل الوزارة — على الرغم من الاعتبارات الفنية القيمة التى ذكرناها — وهو وجود المدارس الأهلية وطلبة المنازل ، والخوف من أن هذه المدارس ربما لا تعنى بتدريس جميع المواد تدريسا مثقفا فى مختلف السنوات ، بل قد تقصر جهودها على المواد التى يكون فيها الامتحان العام الذى تعقده الوزارة ، وكذلك الشأن فى طلبة المنازل .

وقد اعترفت بعض اللجان بعيب ذلك النظام فى امتحان "القسم الأول" من شهادة الدراسة الثانوية ، كما اعترفت بالضرورة التى رؤى أنها ملجئة إليه ، وهى مشكلة المدارس الأهلية . وحاول كثير علاجها بطرق مختلفة؛ ومن هذه الطرق أن يقصر الامتحان فى مقرر السنوات الثلاث على طلبة المدارس الأهلية وطلبة المنازل . وهو حل لا أراه سديدا ، لأنه لا يجوز للوزارة أن تكلف طلبة المدارس الأهلية، أو الطلبة الذين يدرسون بأنفسهم

ما تراه ضارا بالتعليم ، وأن تراعى من الاعتبارات الفنيـة فى حق تلاميذ مدارسها ما تهمله فى حق تلاميذ المدارس الحرة — فى حين أن جميع هـؤلاء وأولئك هم أبناء الأمة الذين نرى ألا تفرق الوزارة بينهم من حيث ضمانة خير وسائل التعليم لهم . وتبدو فداحة هذه التفرقة إذا لاحظنا أن عدد طلاب المدارس الأهلية يبلغ نحو مثلى عدد الطلاب فى المدارس الأميرية .

و إذا كانت الو زارة قد أصدرت قانون التعليم الحر لتحقق به أوفى قسط من المساواة بين طلاب تلك المـدارس وطلاب مدارس الحكومة ، فإن فى مقدّمة ما ينبغى أن تحققه من المساواة الاعتبارات الفنية المتصـلة بنظام التعليم والامتحان . على أن هـذا القانون نفسه قد أصبح عاملا من أقوى العوامل على حل هذه المشكلة الصعبة . فإن إشراف الو زارة على سير التعليم وجديته فى المدارس الأهلية هو الضمان الحقيق لحسن التعليم . وما الامتحان إلا ضمانة من الضمانات ، ولكنه لا يكفى وحده ولا يغنى عن سـائرها ؛ فقـد تتدخل المصادفة البحتة فى الامتحان ، بخلاف الدراسـة وموالاتها وجديتها فإن فيها الضمان الحقيق بأن المدارس تسـير على النظم التعليمية التى أقرتها الو زارة . وقد زادت الوزارة عدد المفتشين الذين يفتشون المدارس الحرة ، وستزيد فى عددهم على التوالى ، ممـا يجعل إهمال تلك المـدارس لبعض المواد التى ليس فيهـا اختبار فى الامتحان النهائى العـام ، أمرا غير خفى على الو زارة . ولقـد ظهر أثر ذلك الإشراف فتنبه كثير من المدارس الحرة لإصلاح حالهـا ، وشرعت تتقـدّم فى الاسـتعداد الفنى من حيث استخدام المدرسين الفنيين ، وتجهيز المعامل ، ووسائل التعليم ، تقدّما يذكر بالخير .

ومع كل هـذه الضمانات تنوى الو زارة أن تشرف على امتحانات النقل فى المدارس الحرة إشرافا يجعل هذه الامتحانات محققة للغرض المقصود منها. فالوزارة تستطيع بوساطة مفتشيها ، وموظفيها ، ومدرسيها ، ومدرسى

المدارس الحرة نفسها ، أن تتعهد امتحانات النقل فى المدارس الأهلية تعهدا دقيقا . وليس من شك فى أنها إذا استعانت بالصالحين من مدرسى المدارس الأهلية للمراقبة فى مدارس أخرى ، تحت إشراف مدرسى الوزارة والمفتشين ، أمنت كل عبث يؤثر فى سلامة هذه الامتحانات .

هذا فيما يتعلق بمراقبة سير الامتحان . أما فيما يتعلق بوضع الأسئلة ، وتقدير الدرجات ، والاختبارات الشفوية والعملية ، فمن الممكن وضع نظام يحقق الاحتفاظ بسرية الأسئلة ، ويؤدى إلى الدقة فى تقدير الدرجات . وقد طلبنا من الفنيين فى الوزارة أن يبحثوا فى هذه النقطة فألفوا تحقيقها ميسورا .

أما فيما يخص طلبة المنازل وطلبة المدارس غير الخاضعة لتفتيش الوزارة فهم من القلة النسبية بحيث لايحدثون مشكلة ؛ والوزارة ترى أن تجعل حصولهم على شهادة الدراسة الثانوية — على النظام المقترح — بإحدى طريقتين : فإما أن يقيدوا أسماءهم من بدء العام فى مدرسة أميرية ليمتحنوا آخر العام امتحان النقل مع طلبتها ، فإذا أتموا السنوات الدراسية الأربع كان لهم فى آخر السنة الرابعة أن يتقدموا إلى الامتحان العام الذى تعقده الوزارة ؛ وهم عندئذ لا يمتحنون إلا فى نفس المواد ، وفى نفس الأسئلة ، التى يمتحن فيها طلاب المدارس . وإما أن يتقدموا للامتحان النهائى العام من غير أن يكونوا قد قيدوا أسماءهم فى المدارس الأميرية وامتحنوا مع طلبتها ، وعندئذ تمتحنهم الوزارة أولا فى علوم السنة الرابعة حسب النظام العام ، وثانيا فى المواد الأخرى التى درست فى مدى السنوات الدراسية الثلاث ، والتى ليس فيها امتحان فى الشهادة الثانوية . وتضع الوزارة من النظم ما يكفل حسن سير هذا الامتحان وأدائه الغرض المقصود منه ، وهو الاستيثاق من أن طلبة المنازل والمدارس غير الخاضعة للتفتيش قد درسوا دراسة نافعة ، وتثقفوا بمختلف العلوم المقررة فى منهج التعليم الثانوى .

امتحان نصف السنة :

كانت الوزارة فى وقت من الأوقات تكلف المدارس امتحان تلاميذها مرة كل ثلاثة اشهر ، ثم عدلت عن ذلك إلى نظام امتحان نصف السنة . وغرضها من كل هذه الامتحانات هو حمل التلاميذ على مراجعة دروسهم ، والتثبت من مبلغهم من التحصيل — إن لم يكن كذلك من أغراض الوزارة اختبار أعمال المدرسين وقياسها بنتائج تلاميذهم — ولكن هذه الامتحانات استحالت غاية بعد أن كانت وسيلة ؛ وأصبح امتحان نصف السنة يقتطع من عمر العام الدراسى القصير ما يقرب من شهر ، ينقطع فيه التلاميذ والمدرسون عن مواصلة التدريس ، بين مراجعة مواطن الأسئلة ، واستظهار الكتب والمذكرات ، وسير الامتحان نفسه ، ثم تقدير درجات الإجابة ورصدها الخ . ولما كان العام الدراسى فى مصر أقصر منه فى أى بلد آخر — بسبب طول الصيف وتبكيره ، مما يجعل استمرار الدراسة النافعة بعد أبريل متعذرا ؛ وبسبب امتحان الدور الثانى ، مما يجعل ابتداء الدراسة قبل أكتوبر مستحيلا — رأينا أن نلغى امتحان نصف السنة ، وأن نستبدل به نظاما آخر تتبعه بعض المعاهد الأوربيـة فى مصر وفى أوروبا : وهو أن يمتحن الطالب كل أسبوع فى مادة واحدة ، ويتكرر ذلك بحيث يمكن امتحان الطالب فى مدى السنة الدراسية ثلاث مرات فى كل مادة من المواد. وهـذه الطريقة تقتصد فى الزمن ، وتدعو إلى اطمئنان الطالب فى التحضير والدراسة .

نظام التعويض فى المجموعات :

وقـد استرعى نظرنا فى أثناء دراستنا مجموعات التقارير المختلفة العصور والأغراض عن التعليم الثانوى ، اقتراح تقدم به الخبير " مان " ، وقد استشرنا فيه كثيرا من الفنيين فأقروه . ويقضى هذا الاقتراح بأن تقسم العلوم

التى يمتحن فيها الطالب إلى مجموعات، وبأن الناجح فى إحدى هذه المجموعات بتفوق يكتفى منه فى مجموعة أخرى بنسبة معينة للنجاح، حتى لا يتعرض للرسوب والإعادة بسبب ضعف يكون فى معظم الأحوال طبيعيا فى بعض فروع العلوم . وقد أثبت علماء التربية أنه إذا لم يكن لدى الطالب استعداد طبيعى لمادة من المواد ، وكان نابغا فى مادة أخرى ، لم يتقدم تقدما محسوسا فى مادته الضعيفة مهما يُعدها فى سنى الدراسة المختلفة ؛ ولن يجنى من تكرار رسوبه فيها إلا السأم وبغض التعليم ، مما قد يؤثر تأثيرا سيئا فى درجة تفوقه فى مواده القوية .

ونحن نرى وجوب الأخذ بهـذا الاقتراح ، لأن التجارب فى كثير من المدارس الأجنبية الراقية قد أثبتت صوابه .

امتحان الدور الثانى :

إن تاريخ نشأة الامتحان الملحق وامتحان الدور الثانى فى مصر تثبت بجلاء أنه لم ينشأ لاعتبارات فنية دعت إليها مصلحة التعليم ، وإنما كان إسعافا وقتيا دعت إليه أحوال انتقالية . وليس أدل على ذلك من أنه فى مدى الخمسة عشر عاما التى عرفت فيها مصر هـذا النظام[1] اعتورته تغيرات متعاقبة فى سنة ١٩٢٠ ، ١٩٢١، ١٩٢٣، ١٩٢٤، ١٩٢٦، ١٩٢٧، ١٩٢٨، ١٩٣٠ . وكانت شروط قبول الطالب فى ذلك الامتحان تتسع أحيانا حتى تكاد تشمل كل راسب ، وتضيق أحيانا أخرى حتى لا تسمح إلا لعدد قليل جدا، وما تقرره الوزارة فى عام تغيره فى العام الذى يليه ، ثم تعود إليه أو إلى

(١) مع استثناء قانون رقم ١٢ لسنة ١٩١٣ الذى يبيح عقد ملحق لامتحان شهادة الدراسة الثانوية (القسم الثانى) لمن قيدوا أسماءهم بصفة قانونية فى الامتحان المعتاد وحال دون حضورهم فيه عذر شرعى ، أو مرض محقق ، وكذلك لمن رسبوا فى الامتحان فى مادة واحدة فقط بشرط نجاحهم فى المجموع .

نظام شبيه به مرة أخرى ، وهكذا — مما يدل على أن الوزارة لم تكن تراعى فى ذلك التشريع ، أو فى هذه السلسلة من التشريع ، اعتبارات فنية ثابتة، و إنما كانت تساير الظروف الطارئة تبعا للتقلبات التى طرأت على نظم التعليم وعلى غيرها .

لذلك رأيت أن أفحص عن هذا النظام فى جو هادئ لا يخضع لغير الأصول الفنية التى ينبغى أن تسيطر على شؤون التعليم . وقد اتضح لى من مجموع ما أدلى به الخبراء و رجال التربيــة أن نظام الدو ر الثـانى يفضى إلى العيوب الآتية :

(ا) أنه يرهق الطلبة الذين يعـاد امتحانهم إرهاقا ضارا بأجسامهم وعقولهم ، فإنهم يحرمون إجازة الصيف ، وبدلا من قطعها فى قراءة واستجمام واطلاع هادئ مطمئن ، يضطرون إلى تمضيتها فى عمل شاق ، يكتنفهم الخوف من الرسوب ، و يقض مضاجعهم ترقب اليوم الموعود ، فإذا انقضى الصيف ، ومر الامتحان ، وظهرت نتيجته لم يكن الطالب فى حالة نفسية أو جسمية تمكنه من استقبال العـام الجديد استقبالا نشيطا . فإنه إن نجح فقد دفع ثمنا لذلك النجاح نشاطه و راحته ، ولا يمكن أن يكون بعد ذلك كزميله الذى اطمأن على نتيجته فى أول الصيف وظل مطمئنا حتى بدأ العام الدراسى ؛ و إن رسب فقد جمع إلى فقدان النشاط خيبة الرجاء . وهيهات له أن يقبل على دروسه بعد كل هذا العناء والإخفاق .

(ب) قد ضاعفت هذه الامتحانات من عمل المدرسين والمفتشين ورجال التعليم عامة ، وقصرت من إجازاتهم ، فأصبحوا يمضون عطلة الصيف أو معظمها فى أعمال هذه الامتحانات . ولهذا أثره السيء فى صحتهم ، من حيث حرمانهم وقت الراحة والتصييف ، وفى مدى

اطلاعهم العلمى ، لأن الوقت القصير الذى يترك لهم لا يتسع إلى اطلاع مفيد ينمى المعلومات ويصل المعلم بآراء عصره وصلا كافيا ؛ وبذلك يستقبلون عامهم المدرسى وهم لا يقلون عن تلاميذهم تعبا وزهدا فى العمل .

(ج) وقد أدت هذه الامتحانات — كما سبق أن أبنا — إلى تقصير العام الدراسى ، فقد نزلت به إلى سبعة أشهر ونصف شهر ، فى حين أنه لا يقل فى البلاد الأخرى عن ثمانية أشهر ونصف شهر .

(د) كذلك نتج عن هذه الامتحانات ضعف مستوى التلاميذ ، إذ سهلت النجاح لكثير من ضعاف الطلبة الذين لا يصعب عليهم أن يحصلوا على النهاية الصغرى فى المجموع مع رسوبهم فى بعض المواد ، ومتى حصلوا بهذه الطريقة على حق الدخول فى الدور الثانى تمكنوا فى الفترة بين الدورين الأول والثانى أن يحشوا ذاكرتهم بمعلومات المواد التى رسبوا فيها ؛ وبذلك يتيسر لهم اجتياز الامتحان على دفعتين ، بصورة ظاهرها أنهم حصّلوا ما حصّل زملاؤهم الذين نجحوا فى الدور الأول من ثقافة ، وحقيقتها أنهم حصَلوا على ما حصَل عليه زملاؤهم فى الدور الأول من امتيازات رسمية أو شكلية ، فى اجتياز امتحان ، أو انتقال من فرقة إلى أعلى ، أو الحصول على شهادة .

وحقيقة الأمر أن امتحان الدور الثانى جزء متمم للنظام الآلى الذى تتبعه الوزارة فى التعليم ، فهو نتيجة للنظام السيء الذى يرهق التلاميذ على الصورة التى أوضحناها . وقد شعرت الوزارة بأن نظام الدراسة مرهق ، فحاولت أن تعالجه ، ولكنها عالجته من غير وجهه الصحيح ، بعقد امتحانات الدور الثانى ؛ ولو أن العلاج جاء من الطريق الطبيعى — وهو إصلاح التعليم نفسه — ما احتاج الأمر إلى هذا العلاج الصناعى . وإن كثيرا من المعاهد الأجنبية فى مصر وفى الخارج لا تعرف نظام امتحان الدور الثانى ، وذلك

لأنها تسير على نظام تعليمى معقول لا إرهاق فيه للطلاب، وهى تسمح بنقل التلميذ فى أثناء السنة الدراسية من فرقة إلى فرقة أعلى منها — فى جميع مواد الدراسة أو فى بعضها — وبذلك لا يعيد فى نفس الفرقة إلا عدد قليل جدا، وفى أحوال نادرة .

على أننى أرى ، مع ذلك ، أن يبقى امتحان الدور الثانى حتى يتغير نظام التعليم إلى الأسس التى وضعتها فى هذا التقرير . وعندئذ تحل مشكلة الامتحان نفسها : فعند ما ينفذ النظام الجديد، ويؤخذ بنظام التعويض فى المجموعات، ينعدم الإرهاق ، ويسير تقدير النجاح والرسوب بميزان أعدل ، وتهبط نسبة الرسوب إلى الدرجة الطبيعية التى يكون سببها العجز الحقيقى الذى لا يمكن تداركه فى فترة الصيف القصيرة؛ فيقل الإلحاح فى عقد الدور الثانى، بل يمحى الشعور بالحاجة إليه . وإذ ذاك تستطيع الوزارة أن تلغيه من غير أن تظلم الطلاب ، أو تتعرض لسخط أولياء أمورهم .

ازدحام المدارس

لقد أدت سياسة التوسع فى التعليم الثانوى من غير الاستعداد اللازم له إلى ازدحام المدارس بالطلاب ازدحاما حوّل معظم المدارس إلى شبه ثكنات؛ ولا شك أن كثرة العدد فى المدرسة يحول بين الناظر والإشراف النافع على التلاميذ ، حتى أن معظم النظار أصبحوا لا يعرفون من تلاميذ مدارسهم إلا الأفذاذ والأشرار . وكلاهما قليل العدد ،فغدا معظم الطلاب مجهولين لدى نظارهم محرومين من إشرافهم وتعهدهم .

ولقد أدركت هذه النتيجة لجنة تحقيق التعليم الثانوى التى شكلت فى فرنسا سنة ١٨٩٩ فقررت ألا يزيد عدد الطلاب فى المدرسة الثانوية عن ٤٠٠ طالب، فإذا سلمنا بهذا الأساس اتضح لنا المدى الذى بعدنا به عن جادة الصواب

فى توسيع نطاق المدرسة الثانوية المصرية ، مما جعل بين مدارسنا الثانوية مدارس فى كل منها ما يزيد على ٧٠٠ طالب ، ومنها مدرسة لو ضممنا إلى تلاميذها تلميذا واحدا لبلغ عددها ألفا .

ويكفى أن نتصور أن نصيب كل طالب من هذا العدد ، من إشراف الناظر، لا يبلغ نصف دقيقة فى اليوم ، إذا فرضنا حضور الناظر فى الثامنة صباحا ، وخروجه بعد الثالثة مساء ، وقضاءه كل ذلك الوقت فى تعهد الطلبة وبحث شؤونهم ، غير مشتغل بأمر آخر من عشرات الواجبات التى يكلف النظار عملها .

وقد أدى ازدحام المدارس إلى ازدحام الفصول الدراسية بالطلبة كذلك ، وإلى ضعف العناية بالناحية التهذيبية للتربية . وقد قرر علماء التربية ألا يكون عدد طلبة الفصل الدراسى فى التعليم الثانوى أكثر من ٢٠ أو ٢٥ طالبا فى الحالات القصوى ، ومع ذلك فهذا التقدير هو أقل ما فى مدارسنا الثانوية ، ومعظم فصولها يزيد فيها الفصل على الثلاثين ، وفيها ما يبلغ عدد تلاميذه أكثر من أربعين .

ونحن نرى علاجا لهذه الحال أن يكون الغرض الأول من إنشاء المدارس الثانوية فى المستقبل التخفيف عن المدارس القائمة الآن تخفيفا يمكن النظار والمدرسين من الإشراف الحقيق على الطلاب .

وتجرى بعض المعاهد الأجنبية على خطة تقسيم الفصول إلى مجموعات أصغر فى اللغات أو غيرها من المواد ، ليكون كل طالب فى المجموعة التى يتجانس معها قوة وعلما . وبذلك يؤمن انحدار الأقوياء إلى مستوى الضعفاء ، أو تصدى الضعفاء ، لما لا يقدر عليه إلا الأقوياء .

وهذا التجانس العقلى والعلمى ضرورى فى نجاح التعليم ، ولا يتحقق إلا فى الفرق القليلة العدد ، لأنه يندر أن تجد أربعين تلميذا فى مستوى عقلى وعلمى

واحد ، فضلا عن أن الطريقة المتبعة عادة فى مدارسنا لتقسيم التلاميذ إلى فصول أجدر بالفنادق منها بدور التعليم . فهى تارة تسير على أساس الحروف الهجائية ، وأخرى تسير على أساس السنّ ، وأحيانا تخضع لمجرد المصادفة .

وكثرة عدد التلاميذ يسبب عجز المعلمين عن الإشراف الحقيق على الطلاب ، ويعوقهم عن العناية بالعمل الشخصى للتلميذ ، وعن إصلاح الكراسات إصلاحا وافيا ، وعن العناية بالأعمال الشفوية ، وهى جد ضرورية فى التعليم .

وازدحام الفصول عيب يعوق سير التعليم فى كل مادة من ناحيتيها التحريرية والشفوية ، ولكنه فى اللغات والمواد العملية — كالكيمياء ، والطبيعة ، والرسم — أسوأ أثرا ؛ فان متوسط عدد الكراسات التى يفرض على معلم اللغات — أو يفرض فيه — أن يصلحها يزيد على المائتين فى كل أسبوع ، كما أن إشراف المدرس فى المعمل يصبح صوريا قليل الجدوى ، إذا كان نصيب كل طالب منه نحو دقيقة واحدة فى الحصة .

وقد أدى ازدحام التلاميذ فى الفصول ، وما عقبه من عجز المعلمين عن إفادتهم ، إلى التجاء المدارس إلى الدروس الإضافية ؛ مع أن الحصص المقررة فى الخطة أكثر مما ينبغى ، فهى ٣٥ حصة فى الأسبوع ، فى حين أن مجموع الحصص فى فرنسا لا يزيد على ٢٤ ساعة فى الأسبوع إلا بصفة استثنائية ، فى القسم الرياضى من القسم الثانى ، وعندئذ لا تتجاوز ٢٧ ساعة . على أن هذه الدروس الإضافية هى فى شكلها وموضوعها على نمط الدروس الأصلية ، فلم تأت بفائدة ، لأن تكرار الخطأ لا ينتج صوابا . وقد تلمس أولياء أمور الطلاب الخلاص من ذلك فى الدروس الخصوصية ، ولكنها جاءت ضغثا على إبالة ، فقد أرهقتهم بمصروفات إضافية ، وأرهقت الطلاب بزيادة ساعات العمل ، ونجحت أكثر ما نجحت فى اجتياز الامتحان ، لا فى تثقيف العقول .

وتأثر الواجب المنزلى كذلك ، وقلت فائدته أو فقدت ، بسبب الازدحام ؛ لأن مراجعة المعلمين لتلك الواجبات المنزلية أصبحت سطحية أو صورية . وعرف ذلك التلاميذ فتهاونوا بها . وما نلوم هؤلاء ولا أولئك ، ولكننا نلوم ازدحام الفصول الذى زاد إلى سيئات النظام التعليمى عندنا .

وخير من الحصص الإضافية ، والدروس الخصوصية ، ما يسمى فى فرنسا " نظام الدراسة المراقبة " : إذ يقوم الطلبة بأداء واجباتهم المنزلية فى المدرسة تحت إشراف المدرسين ، فى غير أوقات الدروس الأصلية ؛ يقومون بذلك بأنفسهم ولا يلجئون إلى المدرس إلا للاسترشاد برأيه فقط ، وتسجل نتائج أعمالهم فى دفاتر خاصة . ولهذا النظام فائدة أقوى فى بلادنا لأن الأمهات والآباء لم يصلوا عندنا بعد إلى الدرجة التى يستطيعون بها أن يحلوا فى ذلك محل المدرسة ، كما هو الشان فى فرنسا و إنجلترا وغيرهما من أمم أوربا .

مشكلة اللغات

إن الشكوى من ضعف طلاب المدارس الثانوية فى اللغات تتردد فى كل مكان : فى المعاهد العالية ، وفى دور الحكومة ، وفى الدوائر الأهلية الحرة . وقد قدم للوزارة فى شأن هذه المشكلة عدة اقتراحات :

منها زيادة الحصص المخصصة للغات ، وقد جربت الوزارة ذلك فلم تفلح التجربة ؛ لأن العيب لم يكن فى قلة الزمن المخصص للغات ، ولكن كان فى طريقة تعليم اللغات ، وفى ازدحام الفصول — كما قدمنا — وفى شحن المنهج على الشكل الذى شرحناه وعالجناه . والواقع — كما قرره علماء النفس — أن طاقة الطالب على التمثيل العقلى فى كل علم من العلوم محدودة فى كل يوم أو أسبوع . فمهما زدنا فى عدد الحصص لم يستطع الطالب أن يتجاوز الطاقة الطبيعية التى له . فلنحاول الإصلاح من طريق أنفع ، ولنبق على المواد

الأخرى زمنها حتى لا تضيع هى كذلك . وقد سبق أن قلنا إن الزمن المخصص لدراسة اللغات فى مصر أعلى منه فى معظم البلاد الأخرى[١] .

ومن الاقتراحات التى قدمت الاقتصار على إحدى اللغتين الأوربيتين ، وترك ذلك لاختيار الطالب وفق ما يقصد أن يتوجه إليه من التعليم العالى أو من أسباب الحياة . وهو اقتراح مردود لأن من غير الممكن أن نعرف استعداد التلميذ ومواهبه وميوله وهو فى بدء مرحلة التعليم الابتدائى لكى يختار — أو على الأصح نختار له — اللغة التى يحتاج إليها لتنمية مواهبه وتغذية ميوله ، فيتعلمها فى مرحلتى التعليم الابتدائى والثانوى استعدادا للتعليم العالى أو ولوج أبواب الحياة العملية . على أنه اذا أمكن معرفة استعداد الطفل فى تلك السن المبكرة فمن الخطأ المعترف به أن يبدأ التخصص فى مثل ذلك العمر المبتسر، ثم على فرض التسليم جدلا بإمكان الوقوف على الميول الحقيقية للطفل الصغير، وبجواز التبكير فى التخصص، لا نسلم بأن التعليم العالى ، أو الأعمال الحرة فى الحياة، لا تحتاج إلا إلى لغة أجنبية واحدة . ففى بلاد أخرى كثيرة تعلم لغتان أجنبيتان فى الفرق المقابلة للقسم الأول من التعليم الثانوى فى مصر، وإن تطور العلاقات الاقتصادية والسياسية قد جعل لتعلم اللغات الحية أهمية كبرى. وقرارات المؤتمرات الدولية للتعليم الثانوى تؤيد ذلك. وإذا صدق هذا على الأمم عامة فهو على مصر أصدق ، لأنها ملتقى الحضارات والثقافات المتعددة ، ومهبط الجنسيات المختلفة . فإننا إذا أردنا أن نسلح الطلبة المصريين للحياة ونعدهم لمنافسة العناصر الأجنبية منافسة قوية مشروعة لم يكن لنا بد من تعليمهم لغتين أجنبيتين . وإذا كان "بوانكريه" يقول فى شهادته أمام لجنة التحقيق للتعليم الثانوى فى فرنسا : "إن من واجب فرنسا أن تسلح أبناءها باللغات الأجنبية ليمكن أن تفوز فى ميدان الحياة الدولى" فما أجدرنا فى مصر أن نسلح أبناءنا بذلك السلاح العلمى ليخوضوا به معترك الحياة فى مصر !

(١) إذا استثنينا بلادا كسويسرة بطبيعة تكوينها تدرس فى مدارسها ثلاث لغات أصلية وطنية .

ومن بين الاقتراحات التى قدمت للوزارة — لحل مشكلة الضعف فى اللغات — تأجيل تعليم اللغة الأوروبية الثانية إلى السنين الأخيرة فى التعليم الثانوى . ولكن هذا التأجيل يجعل المدة التى تدرس فيها اللغة الثانية قصيرة قصرا يحول دون الانتفاع بها ، فيخرج الطالب من المدرسة الثانوية وهو لا يعرف من تلك اللغة إلا مبادئ سطحية ؛ فإذا هو انقطع عن الدراسة بعد ذلك ، انزوت هذه المعلومات الضئيلة فى زوايا النسيان ؛ وإذا هو واصل دراسته فى المعاهد العالية ، لم تكن تلك المعلومات ذات فائدة تذكر ؛ إلا إذا فرضنا أنه سيواصل دراسته لتلك اللغة فى المعاهد العالية ، ومعنى هذا أن تكمل المدرسة العالية ما كان على المدرسة الثانوية أن تقوم به . ولذلك كانت اقتراحات الجامعة والمدارس العالية غير مسايرة لهذا الرأى . وفضلا عن ذلك فإن من عيوب هذا الاقتراح أن يبدأ التلميذ تعلم لغة أجنبية فى سن متأخرة ، مع أن الثابت أن اللغات تحتاج من حيث وعيها ، وذكرها ، ودقة نطقها ، إلى التبكير فى تعلمها .

وقد جربت فرنسا تأجيل تعليم إحدى اللغتين الأجنبيتين فأخفقت التجربة إخفاقا تاما ، واستقر الرأى على أن خير سبيل لحصول التلاميذ على نصيب كاف من اللغتين الأجنبيتين هو التبكير فى تعليمهما ، واستمرار تدريسهما . وكثير من المعاهد الأجنبية فى مصر تبدأ بتدريس ثلاث لغات من السنة الأولى الابتدائية ؛ وفى جنيف يدرس الطلاب أكثر من ثلاث لغات فى بعض المدارس . ومما تحسن الإشارة إليه فى هذا الصدد ، أن معرفة الطلاب للحروف الإفرنجية فى التعليم الابتدائى ، تسهل عليهم تعلم اللغة الثانية ابتداء من السنة الأولى الثانوية . وللأسباب المتقدمة استقر رأينا فى تعليم اللغات على استبقاء الأساس الحالى ، من حيث عدد اللغات وعدد الدروس المخصصة لها .

العلاج الناجع :

ومن رأيى أن السبب الحقيق للضعف فى اللغات لا يرجع إلى اللغات ولا إلى عددها ، ولا إلى الطلاب أو عجزهم عن تعلمها — فالمصريون معروفون بحسن استعدادهم لتعلم اللغات ، وبقوة ذاكرتهم ، وبإجادتهم نبر الحروف — وإنما هو وليد عيوب فى النظام التعليمى إن صلحت صلح معها حال اللغات . وأهم هذه العيوب ازدحام الفصول بالتلاميذ ، مما عاق تمرين التلاميذ على القراءة والمحادثة فى أثناء الدرس ، وأقعد المعلمين عن إصلاح كراساتهم وواجباتهم المنزلية إصلاحا منتجا ، وجعل فرص اتصال مدرسى اللغات بطلبتهم فى حكم المعدومة ، إذ لا يصيب الواحد منهم إلا بضع دقائق فى الأسبوع ، مع أن دراسة اللغات الأجنبية الآن — وكل العلوم تدرس للطلاب باللغة العربية — تحتاج إلى عناية خاصة من كل من التلميذ والمدرس . ولا تتسنى هذه العناية إلا إذا قل عدد التلاميذ ، واتبع نظام "الشعب المتجانسة" فى اللغات ، حيث تكون "شعبة اللغة" قليلة العدد متجانسة القوى . ولا شك أن هذا سيستدعى نفقات أكثر لسبب الحاجة إلى عدد أكبر من المعلمين ، ولكن الحكومة لن تضن بنفقات قليلة فى سبيل إصلاح التعليم ، ولا سيما أن إعادة التلاميذ فى فرقهم بسبب رسوبهم فى اللغات يكلف الحكومة — فضلا عن الأهلين — نفقات أكثر من ذلك .

فإذا قلل عدد الطلبة فى الفصل ، وقسم الطلاب فى حصص اللغات إلى شعب متجانسة ، وزيد عدد المدرسين ، ومكنوا من مراقبة الواجبات الفردية للطلبة ، بدلا من الحصص الإضافية ، وأصلحت أساليب تعليم اللغات ، وجعلت على أحدث الطرق — إلى جانب الإصلاحات الأخرى من تخفيف الخطة وما إليها — أصبح تعليم اللغات ناجحا يؤتى ثماره . وقد شهدنا بأنفسنا مايدل على ذلك : فقد زرت فرقة السنة الأولى فى إحدى المدارس الثانوية ، وكان عدد تلاميذها ستة وعشرين تلميذا ، وكان يدرس

لهم اللغـة الإنجليزية مدرس مصرى على « طريقة وست » فألفيتهم أقوى فى مادتهم ، وأقدر على التعبير بها ، من فصل من فصول السنة الثالثة بنفس المدرسة ، لايتبع مدرسه هذه الطريقة . وفى هـــذا دليل على أن الموضع الحقيق للعلاج هو عدد التلاميذ، وطريقة التدريس . فإذا اتبع هذا العلاج، وصحبته المطالعات الصيفية التى تشجعها الوزارة ، كان خير حل لمشكلة اللغات .

التفتيش

إننا نعد التفتيش الفنى — كما تعده كل الأمم الراقية — الصلة الحقيقية الوحيدة بين وزارة المعارف والمدارس. فالمفتشون هم أرقى هيئة فنية تستعين بهـا الوزارة فى الإشراف على التعليم ، لترقية شأن المدارس ، ورفع مستوى التدريس فيها بمـا يسدونه من النصائح والإرشادات الفنية ، نتيجة لخبرتهم واطلاعهم . وبعبارة أخرى هم القائمون بتنفيذ السياسة التعليمية العليـا للوزارة . ولذلك جرت عادة بعض البلاد أن يجتمع المفتشون بوزير المعارف، قبـــل قيامهم برحلاتهم التفتيشية ، للمنـاقشة فى النقط الرئيسية لزياراتهم والاتفاق على ماينبغى اتباعه بصدد الشؤون التى تكون الوزارة قد رأت فيها رأيا جديدا نتيجة الزيارات التفتيشية السابقة ، أو نتيجة ملاحظات أبداها بعض المدرسين أو النظار ، أو أبدتها الأمة نفسها على لسان من يهتمون منها بشؤون التربية . ويجتمع المفتشون كذلك عقب عودتهم من دورتهم بالوزير لتبادل الرأى والوصول إلى قرارات نافعة .

ولا يحقق التفتيش الفنى غرضه إلا إذا اتجهت عناية المفتش إلى الأمور الجوهرية فى المدرسة ، من زيارة المدرسين فى دروسهـم زيارات كافية للحكم فى مادتهم وطريقتهم ، والفحص عن الأعمـال التحريرية والشفوية فحصا هادئا لا يبنى على الإحصـاء ، بل يبنى على الكيفية التى تسير عليها تلك الأعمال .

وكل هذه الأعمال ، وغيرها من واجبات المفتش ، تستدعى أن تطول زيارته لكل مدرسة بما يكفى للقيام بها . ولكن سياسة الوزارة فى السنوات الأخيرة ، من التوسع فى إنشاء المدارس ، وبسط يدها على المدارس الحرة (ولا سيما بعد تنفيذ قانون التعليم الحر) ، مع عدم الزيادة فى عدد المفتشين بما يناسب ما استجد من المدارس — كل ذلك أدى إلى وقوف التفتيش ، فى معظم الأحوال ، عند حدّ الاحصاءات والزيارات الشكلية ، فضلا عما سببه من إرهاق المفتشين بتكليفهم أعمالا يستحيل عليهم أن يعملوها فى أربعة أمثال الزمن المباح لهم عادة . ولا شك أن موجة الإرهاق التى سارت فى المدارس ، فأصابت التلاميذ ، والمدرسين ، والنظار ، لم ينج منها المفتشون أنفسهم ، مما أدى إلى شعورهم بأن المهمة الموكولة إليهم مستحيلة التنفيذ . وهو شعور يبعث فى النفس اليأس إن لم يبعث الإهمال .

و يكفى أن نتصور واجبات المفتش فى مدرسة عدد فصولها ثمانية فصول ، لندرك مدى خطل السياسة التى سارت عليها الوزارة : يعطى المفتش مثل هذه المدرسة عادة يوما لتفتيشها . فلنفرض أنه أعطاها يومين . فهو مكلف فى أثناء هذين اليومين أن يقوم بالأعمال الآتية :

(١) أن يدرس أسئلة الامتحان السابق فى سنوات الانتقال والقبول — أو امتحان نصف السنة . ومعنى ذلك أن يدرس ثمانى أوراق للأسئلة (أربعة لكل دور) ليبدى فيها رأيه من حيث مناسبتها للتلاميذ ، وللمقرر ، وللزمن المخصص للإجابة عنها .

(٢) يطلع على أوراق الإجابة ليستوثق من أن تقدير الدرجات كان يتبع نظاما عادلا دقيقا . ومعنى ذلك أن يطلع على أقل تقدير — على ورقة راسبة ، وورقة ناجحة بدرجة قريبة من النهاية الصغرى ، وورقة ناجحة بدرجة عالية ، من كل فرقة من الفرق الدراسية . فهذه اثنتا عشرة ورقة لكل دور ، لكل مادة يفتشها المفتش .

(٣) أن يطلع على جدول رصد الدرجات للناجحين والراسبين ومن لهم حق الدور الثانى .

(٤) الاطلاع على ملاحظات الناظر التى يدونها عن كل مدرس (من المدرسين الذين سيفتشهم المفتش) وعن مدى تنفيذ هذه الملاحظات .

(٥) الاطلاع على دفتر الناظر الذى يقيد به الكراسات التى يطلع عليها فى جميع مواد الدراسة (وهو تكليف للنظار لا يقل إرهاقا و إخفاقا عن تكليف المدرسين والمفتشين) .

(٦) الاطلاع على جدول الدراسة العام وجداول جميع المدرسين، واعتمادها أو تغييرها .

(٧) زيارة المدرسين فى كل السنين الدراسية التى يدرسون فيها . ومتوسط عدد المدرسين فى مثل هذه المدرسة خمسة للغة العربية ، وخمسة للعلوم ، وخمسة للآداب . فإذا اقتصر المفتش على زيارة كل مدرس مرة واحدة (وفى ذلك عيب عدم زيارته جميع فصول الدراسة الثمانية) احتاج إلى خمس حصص .

(٨) الفحص عن كراسات التلاميذ فى جميع فروع المادة . فإذا كان لكل مدرس فصلان ولكل فصل أربعة فروع للمادة ، واطلع المفتش على كراستين فى كل فرع — كان عليه أن يطلع على ١٦ كراسة لكل مدرس أى ٨٠ كراسة على الأقل فى هذه المدرسة .

(٩) عمل اختبارات شفوية وتحريرية فى كل فصل من الفصول ، وتدوين نتائجها فى التقرير أمام كل مدرس . وبديهى أن هذا العمل وحده — إذا قصد تنفيذه على الوجه المطلوب — يستنفد اليومين المفروضين كليهما .

(١٠) الاطلاع على توزيع المنهج على شهور السنة الدراسية لكل فرقة و إقراره أو تعديله .

(١١) الاطلاع على دفتر المفتشين للتحقق من أن الملاحظات التى دونت فيه فى آخر تفتيش قد نفذت .

(١٢) تدوين ملاحظاته الجديدة فى ذلك الدفتر .

(١٣) جمع المدرسين المختصين فى حضرة الناظر للبحث معهم فى أوجه نقده ، ولتزويدهم بإرشاده .

(١٤) وعلى كل مفتش فوق كل ذلك أن يفتش مبانى المدرسة ، وسكن القسم الداخلى ، والمطعم الخ والأثاث والأدوات ، وجمعيات المدرسة الخ .

(١٥) وعليه بعد كل هذا أن يدون رأيه فى كل هذه النقط فى تقرير يرفعه للوزارة .

وقد كانت النتيجة أن أصبح التفتيش — كما قلنا — صوريا ، إذ لا يكاد المفتش يجد وقتا لأكثر من الالمام السريع بمظاهر المدرسة ، وملء التقرير الذى أصبح مرجعا كبيرا فى نظر الوزارة .

ويدل الإحصاء الآتى على الحاجة السريعة إلى زيادة عدد المفتشين زيادة تناسب عدد المدارس ، وتحقق الغاية من التفتيش ، فإن النسبة بين عدد المفتشين وعدد المدارس فى السنة الحاضرة والسنة التى قبلها ، أقل بكثير من النسبة بين عدد المفتشين وعدد المدارس منذ عشر سنوات :

السنة المدرسية	عدد المدارس	عدد المفتشين	العدد الذى كان يجب أن يكون
١٩٢٣ — ١٩٢٤	٢٧٩	٣٨	—
١٩٣٣ — ١٩٣٤	٥٢١	٥٧	٧١
١٩٣٤ — ١٩٣٥	٨١٣	٨٦	١١٠

وقد لحق التفتيش هذا الغبن الكبير نتيجة لسياسة التوسع من غير استعداد ، وهى السياسة التى جرت عليها الوزارة فى السنوات الأخيرة . ومما يجب أن يلاحظ أن هذا الغبن يزداد وسيزداد — إن لم تحل الوزارة هذه المشكلة — بتوالى انضمام المدارس الأهلية الجديدة التى ينطبق عليها قانون التعليم الحر .

ومما ينبغى ألا نغفله عند التفكير فى عدد المفتشين وفى أعمالهم ، أن ما تطلبه الوزارة منهم ليس مقصورا على تفتيش المدارس ، فإنهم يقومون بأعمال فنية أخرى كبيرة الأهمية تكلفهم عملها الوزارة ، فى الامتحانات ، وفى اللجان المختلفة التى تشكلها فى الحين بعد الحين .

لهذا كله رأينا أن نولى مسألة التفتيش عناية كبيرة ، وأن نزيد عدد المفتشين زيادة تكفل نجاح التفتيش ، وتحقق الغرض المقصود منه ، وهو الذى عبر عنه مؤتمر التعليم الثانوى الخامس عشر (المنعقد فى ريجا فى يوليه سنة ١٩٣٣) فى القرار الآتى : " ليس المفتشون مجرد موظفين إداريين ؛ بل ينبغى أن يكونوا مرشدين ، وحملة للأفكار الحديثة فى ميدان التربية والتعليم ، كما ينبغى أن يكونوا إخصائيين كل فى مادته " .

إهمال شأن المعلمين

يعدّ معلمو المدارس الثانوية فى البلاد الأوربية والأمريكية الهيئة التى تقوم على إعداد الطبقة الممتازة ، ولذلك تبذل كل عناية فى سبيل تهيئة الفرص لهم لتمكينهم من أداء عملهم الشاق . وهذا العمل أشق فى مصر منه فى تلك البلاد ، لأن البيوت فيها تعاون المدرسة معاونة كبيرة فى مختلف نواحى التربية ، بخلاف الحال فى مصر ، إذ أن الإشراف المنزلى فيها على تربية التلاميذ يكاد يكون معدوما .

وقد زاد عمل معلمينا مشقة ، أن الوزارة حرمتهم إظهار شخصياتهم فى الشؤون التعليمية ، فحرموا بذلك السيطرة الروحية على التلاميذ ، وهى عامل من أنجح العوامل فى الحياة المدرسية .

وقد أدّى تركيز التعليم فى الوزارة — كما أشرنا إليه مرارا فى هذا التقرير — إلى عجز المدرسين عن إظهار مواهبهم ، وتجربة طرائقهم الخاصة ، لأن عليهم أن يدرسوا مادة معينة ، بطريقة معينة ، ومن كتاب معين ، ولغرض واحد معين (هو النجاح فى الامتحان) ، فى جميع جهات القطر . فكما أخرج نظام التعليم الحالى نسخا متكررة متشابهة من التلاميذ ، كذلك طغى حتى على المدرسين أنفسهم فأحالهم — أو كاد — نسخا متكررة متشابهة لمعلم يمسك بيمينه الكتاب المقرر ، وبيساره مجموعة الأسئلة ، وعلى رأسه سيف الوزارة يتهدده إن رسب من تلاميذه البله وضعفاء العقول ، الذين يرى علماء النفس وجوب عزلهم فى مدارس خاصة .

وإذا كان التلميذ فى احتياج إلى الشعور بشخصية المدرس ، وبقوته الروحية ترفرف فوق رأسه مخترقة حجب المناهج والكتب ، فى كل مرحلة من مراحل دراسته ، فطالب المدرسة الثانوية أحوج إلى ذلك ، وهو فى طور المراهقة الذى يتطلع فيه للمثل العليا ، وينشد القدوة الصالحة . لذلك كان من أفدح الأخطاء أن تلغى شخصية المدرس وروحيته فى سبيل إنشاء نظام تعليمى هو نفسه غير نافع .

وقد أدى سباق النتائج بين المدرسين ومحاسبة الوزارة لهم على الأرقام التى يخرجونها ، لا على الشخصيات التى يكونونها ، إلى استمساك هؤلاء المعلمين بوجوب توزيع التلاميذ على فصول السنة الواحدة توزيعا يمثل فى كل فصل جميع القوى العقلية والعلمية ، حتى لا يكون نصيب واحد منهم فصل الأقوياء ، على حين يكون نصيب الآخر فصل الضعفاء المتخلفين . ومن الإنصاف أن نعذر المعلمين

فى ذلك ، ما دامت الوزارة تطالب معلم هؤلاء بمثل ما تطالب به معلم أولئك من نسبة الناجحين .

على أن المدرس ، بسبب النظام المتبع ، أصبح يشعر بأنه موظف كل همه إلقاء دروسه ، لا تربطه رابطة قوية بالمدرسة التى يدرس فيها ، ولا بالتلاميذ الذين يدرس لهم . وقد زادت الوزارة هذا الشعور قوة بما أرهقت به المدرسين من التكاليف ، وبما اتبعته من كثرة التنقلات التى جعلت المدرسين — من أراد منهم ومن لم يرد — أجانب بعضهم عن بعض ، وغرباء على نظارهم وتلاميذهم ، ومستوحشين فى البيئات التى ينتقلون إليها بسرعة تحرم عليهم الاتصال بأولياء أمور التلاميذ فيها — حتى لقد أصبحوا يعدون أنفسهم مجرد "ضيوف" ينتظرون تعليمات من القاهرة ؛ ولا صلاح لهذه الحال إلا إذا أطلقت الوزارة يد المعلمين والنظار فى الهيمنة على إعداد الطلاب ، وتخلت لهم عن الاضطلاع بالأعباء التى يحسنون النهوض بها ، ونظمت حركة التنقلات تنظيما تستقر به المدارس والمدرسون .

والوزارة — فيما تنويه من العناية بشؤون المدرسين ، وتقترحه لإصلاح التعلم على أيديهم — تعول على مبلغ إدراكهم لخطورة الحال التى وصل إليها التعليم الثانوى ، وتعتمد على مؤازرتهم لها مؤازرة مخلصة فى تنفيذ سياستها .

فينبغى أن يكون لكل مدرسة جمعية من المدرسين ، وأن يكون لكل مادة جمعية من مدرسيها ، وأن يكون لهذه الجمعيات رأى محترم ، واهتمام بشؤون المدرسة . وينبغى كذلك أن تتصل المدرسة بأولياء أمور الطلبة (كما سيأتى توضيحه فى هذا التقرير) .

ومن أهم ما تعنى به الأمم الراقية — بصدد معلمى المدارس الثانوية — تمكينهم من زيادة معارفهم العلمية والتربيية . وقد أقر مؤتمر التعليم الثانوى الخامس عشر ذلك الرأى واقترح وسائل تنفيذه ، إذ جاء فى قراره التاسع :

"لتمكين معلمى المدارس الثانوية من زيادة معارفهم العلمية والتربيبية يجب أن تنظم لهم محاضرات ودراسات ، وأن يمنحوا إعانات وإجازات خاصة بمرتب كامل ؛ وفوق ذلك ينبغى أن يشجعوا على تمضية مدة ما فى جامعة أجنبية ، إما فى أثناء إعدادهم ، وإما فى خلال مدة خدمتهم" .

وإنى أرى وجوب الانتفاع بهذا الرأى ، لأنه لا معنى لأن يحرم المدرسون فى مصر من المزايا التى نبه عليها هذا المؤتمر . لهذا السبب ألفت لجنة من حضرات عميد كلية العلوم ، وعميد كلية الآداب ، ومراقب التعليم الثانوى، فدرست هذا الموضوع ، ووصلت فيه إلى نتيجة موفقة ، أساسها أن يمكن مدرسو المدارس الثانوية بالتناوب من حضور محاضرات منظمة فى المواد التى يدرّسونها ، يلقيها كبار أساتذة الجامعة وعمداؤها وكبار الأساتذة الزائرين. وأن يتاح ذلك لمائة منهم فى كل عام، وأن يخفف عملهم فى أثناء ذلك العام تخفيفا يمكنهم من حضور هذه المحاضرات والانتفاع بها. وأعتقد أن الحكومة تعطى وزارة المعارف كل ما يتطلبه ذلك من نفقات .

الناحية الخلقية والتهذيبية

لقد اتضح مما تقدم أن المدارس فى نظر الوزارة ، والنظار ، والمعلمين ، والطلاب معسكرات علمية : تبعث إليها القيادة العليا بالأوامر ، فيتلقاها النظار والمدرسون بالطاعة ، وينفذونها بصرامة ، وينصاع لها الطلاب بذلة . فأدى ذلك إلى إهمال ناحية من أهم نواحى التربية ، وهى الناحية الخلقية .

أما النظار فقد أصبحوا أشبه برؤساء مصالح إدارية مع أنهم رؤساء روحيون، لهم — أو ينبغى أن يكون لهم — أعمق الأثر فى بناء أخلاق الطلاب. ولكن الوزارة كلفتهم أعمالا يستحيل عليهم تنفيذها ، وإذا نفذت فنتيجتها

مشكوك فى قيمتها . وبينما تكلف الوزارة النظار تلك الأعمال المرهقة، تكف أيديهم عن العمل الفنى الذى يجب أن يزاولوه بأنفسهم لصلتهم الوثيقة به .

وأما المدرسون فقد أصبحوا ملقنين ، ومن الغريب أن يعهد إلى الأساتذة بإصلاح الكراسات ، وتكف أيديهم عن إصلاح الأخلاق . إن هذا النظام قد أوشك أن يجعل المدرس حاكيا فى الفصل ، أو كتابا متحركا ؛ مع أن مهمة المعلم، أو المربى بتعبير أصح ؛ هى تكوين الشخصية ، وتقويم الخلق. وهذا يستدعى اتصاله بالطلاب فى حجرة الدراسة وخارج حجرة الدراسة . وقد صرح بذلك المؤتمر الدولى السادس عشر للتعليم الثانوى، المنعقد فى رومة سنة ١٩٣٤ ، إذ جاء فى القرار الثانى له : "لما كانت الحياة التى يجب أن تقوم المدرسة بإعداد الشباب لها ، ليست إلا مجموعة علاقات بين الفرد ، والأسرة ، والأمة ، والإنسانية — فإن المؤتمر يوافق على أن الغرض الأساسى من المدرسة هو تكوين شعور خلق ووطنى عال" . وزاد المؤتمر هذه الفكرة وضوحا وقوة بقراره الثالث الذى يقول : "ليس من الممكن تصور التربية مقصورة على المواد المدونة فى المناهج ، ولهذا كان لاشتراك التلميذ فى الحياة الاجتماعية أثره الفعال فى تكوينه . وعلى ذلك فإن الطرق الواجب اتباعها فى التربية يجب أن تستمد من النظم القائمة ومن التقاليد الحية لكل شعب؛ يضاف إليها تلك التى يسلكها كل مدرس مسوقا بمواهبه الخاصة واتجاهه الشخصى" .

لهذا نرى أن تتوثق العلاقات بين المدرسين والطلاب وأولياء أمور الطلاب ، يتعاون فى ذلك الناظر والمدرسون . وبما أن النظار يستحيل عليهم الإشراف الروحى على جميع الطلاب، كان من الواجب أن يقسم التلاميذ إلى مجموعات يشرف على كل مجموعة أحد المدرسين . ولقد أصبح من المتفق عليه أن علاقة المدرسة بآباء التلاميذ وأولياء أمورهم عامل لا يمكن إغفاله . فكما أن الآباء فى حاجة إلى المدرسة لترشدهم إلى خير ما يتبع مع أبنائهم ،

كذلك المدرسة — وهى وكيلة عن الآباء فى تربية الأبناء — فى حاجة إلى الاسترشاد بآرائهم فى كثير من شؤون التلاميذ. فإن التعليم لا يستطيع أن ينظر إلى الطالب على اعتبار أنه وحدة منعزلة عن أهله ، وإنما الطفل عضو فى أسرتين : أسرته الأهلية وهى المنزل، وأسرته العلمية وهى المدرسة، ولا بد من اتصالها إحداهما بالأخرى اتصالا وثيقا .

ولدى المدرسة فرص كثيرة تستطيع أن تنتهزها لتحقيق هذه الغاية، كحسن استقبال الآباء ، والإصغاء إليهم ، ودعوتهم لزيارة المدارس ومشاهدة الحفلات التى تقيمها للألعاب ولتوزيع جوائز المتفوقين .

ولهذا العمل فائدة أخرى، إذ يخفف عن الوزارة عبء مقابلة الآباء وأولياء الأمور الذين يحضرون إلى الديوان العام بصدد مسائل تقضى طبيعتها أن يتولى دراستها والفصل فيها نظار المدارس ومدرسوها .

ومما ينبغى أن تعنى به المدارس : الجمعيات المدرسية من علمية، ورياضية، وفنية ، وأدبية ، وكذلك الرحلات العملية التى تقوى الثقافة الاجتماعية ، وتربط الدراسة المدرسية بمظاهر الحياة العلمية . ولقد آسفنى ما أحسست من أن الروح التى أوحت الاهتمام بهذه الضروب من النشاط المدرسى فى سنة ١٩٢٥ قد فترت الآن فتورا كبيرا .

كذلك ينبغى أن تتجه عناية المدارس إلى تنظيم المحاضرات الخارجة عن المنهج الدراسى، ليتسع الأفق العلمى للتلاميذ ، ويتشوقوا للاطلاع والقراءة، ويتبينوا أن المدرسة ليست آخر محطة فى طريق الثقافة .

ويتصل بذلك عمل الطلاب فى المكتبات . وهذا يقتضى إصلاح المكتبات نفسها وما تحتويه من كتب ، فقد أصبحت مكتبات المدارس مكتظة بمؤلفات يراعى فيها مجاملات المؤلفين، أكثر مما يراعى فيها مصلحة التلاميذ والمدرسين . وقد رأيت بنفسى أن بعض المدارس لم يستعر فيها تلميذ واحد كتابا من كتب المكتبة .

وسيكون من خطة الوزارة أن تعهد بأعمال الضبط فى المدارس إلى المدرسين أنفسهم ، لأن عمل الضباط من أهم شؤون المربين ، فيجب ألا يتولاه إلا مرب مثقف تثقيفا فنيا ، كى يكون له على التلاميذ السلطان الروحى المطلوب ، ويستمتع باحترامهم له . ولسنا فى هذا بمبتدءين وإنما نجارى فيه ما سبقتنا به الأمم الأخرى ، وما أصبح من القواعد المسلمة فى التربية . ولن يكون فى الأخذ بهذا الاقتراح أية مشقة على المعلمين، لأن التكاليف الجديدة تقتضى المكافأة وتستوجب التيسير من نواح أخرى ، ولا سيما فيما يقرر عليهم من دروس . أما الضباط فيمكن الانتفاع بهم فى أعمال أخرى سواء بالمدارس أو بالديوان العام .

خاتمة

١ — تنفيذ الاقتراحات فى المدارس الأميرية وفى المدارس الحرة :

لا يجد الباحث فى اقتراحاتنا المتقدمة سوى هيكل أجملنا فيه صورة عامة لما يجب أن يكون عليه التعليم الثانوى . ولا شك أن إصلاح هذا التعليم لا يتم إلا بالعناية بكل مادة من مواد الدراسة،عناية خاصة من حيث علاقتها بالخطة العامة، ومن حيث مناهجها،ومن حيث طريقة تعليمها . وقد طلبت إلى الإخصائيين فى كل مادة إعداد تقرير خاص عن مادتهم بحيث يصبح كل ما يحتاجه النظام الجديد معدّا للتنفيذ فى أول العام الدراسى القادم .

ولا شك أن النظام الجديد سيزيد نفقات الوزارة ولكن هذه الزيادة تبررها الإصلاحات الجوهرية التى ستعود على التعليم بأعظم قسط من الخير. والحقيقة أن هذه الزيادة الضئيلة ليست إلا اقتصادا مستترا ،لأن ما تتكلفه

الوزارة بسبب إعادة الطلاب ، وما يتكلفه الآباء من نفقـات الحصص الإضافية ، والدروس الخصوصية ، ومن نفقات إعادة أولادهم ، يربو كثيرا على ما قد تجده الوزارة ضروريا من الزيادة .

ولا يخفى أن المدارس الحرة تعلم ما يقرب من مثلى عدد الطلاب الذين تعلمهم الحكومة فى مدارسها ، وهى بذلك تؤدى للأمة خدمة جليلة ، إذ لو تكفلت الحكومة بتعليم جميع الطلاب لبلغت نفقات التعليم مبلغا لاتحتمله خزانة الدولة . ولا أدل على ذلك من أن الرأس من السكان يتكلف فى ولاية نيو يورك ٨ جنيهات ، وفى إنجلتره جنيهين و بضع شلنات ، وفى فرنسا أكثر من ٨٠ فرنكا . فإذا جرينا على هذا المنوال ضاقت معظم موارد الدولة عن نفقات التعليم وحدها .

ومن مزايا المدارس الحرة بقاء مديريها مدة طويلة فى إدارتها ، واهتمامهم الطبيعى بترقيتها ، فإذا أصابوا فى ذلك وجه الصواب ، ومدت إليهم الوزارة يد المعونة ، وأخلصوا هم ومدرسوهم فى مهنتهم ، وصلت مدارسهم إلى درجة مرضية . ومن ثم نرى أن تعان هذه المدارس على النظام الذى اقترحناه إعانة سخية ، وأن تشجع الجمعيات الخيرية التى تدير مدارس ، وكذلك الهيئات والأشخاص الذين يساعدون مساعدة جدية فى تعليم الأمة .

٢ — شكر ورجاء :

وبعد فإنى أشكر جميع من عاونوا بإبداء آرائهم ونتائج خبرتهم ، وبكتابة تقارير وافية من رجال الوزارة ومن غيرهم ، من المصريين والأجانب ، وأشكر لهم فوق ذلك صراحتهم التى عالجوا بها مشكلة التعليم الثانوى .

على أن إصلاح التعليم الثانوى ليس عمل الوزارة وحدها، وأنى لهذا أهيب بكل ذى رأى فى الموضوع ، من الفنيين، ومن أولياء الأمور، أن يتقدم إلىّ بملاحظاته ؛ فقد تغيب عنا بعض الأمور ، فإن جاءتنا من عارف أو مجرب أو خبير رحبنا بها . " إن أريد إلا الإصلاح ما استطعت ، وما توفيق إلا بالله " .

وزير المعارف العمومية
أحمد نجيب الهلالى

القاهرة فى المحرم سنة ١٣٥٤ (أبريل سنة ١٩٣٥)

المطبعة الأميرية ١٧٨٢-١٩٣٥-٥٠٠٠

